



**JOANA RAQUEL  
MATOS DA PAULA**

**Intercompreensão em línguas românicas – uma  
abordagem do texto expositivo no 1.º Ciclo do  
Ensino Básico**





**JOANA RAQUEL  
MATOS DA PAULA**

**Intercompreensão em línguas românicas – uma  
abordagem do texto expositivo no 1.º Ciclo do  
Ensino Básico**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



Aos meus pais, pelo amor incondicional e apoio constante na concretização deste sonho.



## **o júri**

presidente

Prof.<sup>a</sup> Doutora Marlene da Rocha Miguéis  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho  
professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

O presente Relatório de Estágio é o culminar de um percurso que, embora extremamente gratificante e motivo de um enorme orgulho, não deixou de ser igualmente extenuante e exigente, pelo que a sua concretização não seria possível sem a presença, acompanhamento, conselhos, críticas e reconforto de algumas pessoas:

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Martins, orientadora da Universidade de Aveiro, pelas palavras de incentivo, pela confiança, correções e elogios, e por todo o conhecimento que me transmitiu;

Às educadora e professora cooperantes, Laura e Fátima, pela oportunidade que me deram de ensinar e aprender com as crianças por quem são responsáveis e pelos exemplos que me mostraram;

Às crianças com quem contactei ao longo de todo o Mestrado e, em especial, aos meninos e meninas que participaram neste estudo, por nos terem recebido de uma forma tão calorosa e afável, pelo entusiasmo e pelos miminhos tão reconfortantes e que tanto me incentivaram;

A todos os que contribuíram para a realização deste projeto, inclusivamente àqueles que se disponibilizaram para corrigir os textos em diversas línguas e para gravar em formato áudio a leitura dos mesmos;

A todos os docentes, por me munirem com conhecimentos essenciais para a concretização desta etapa e para o futuro;

A todos os meus colegas de curso, pelas experiências, partilha de saberes e companhia;

## **agradecimentos (cont.)**

À Carolina, pelo companheirismo, apoio, risos e consolos, por ter continuado comigo nesta caminhada, pelos obstáculos e dificuldades ultrapassados, e pelas alegrias e amizade construída;

Aos meus amigos, da Universidade e fora dela, pelo incentivo e momentos de lazer, pelas ideias, criatividade e materiais, pelo ânimo e confiança;

Aos meus tios, padrinhos, primos e à Sofia, minha afilhada, por me proporcionarem grandes momentos de diversão e descontração que colmatavam a falta de energia que tantas vezes me abalava;

Ao Nuno, pela paciência, disponibilidade, apoio e carinho que sempre demonstrou, por ter aceitado a minha ausência, por me ter ajudado a não desistir e por ter acreditado que eu seria capaz;

À minha irmã, Margarida, e aos meus pais, Nelson e Isilda, pelo amor incondicional, pelas noitadas de trabalho em que me acompanharam, pela compreensão, por aguentarem o meu mau humor, pelo ombro sempre disponível, pelos sorrisos arrancados, pelas palavras de conforto e pela crença nas minhas capacidades;

Aos meus avós, Micas e Diamantino, que juntamente com Deus tomam sempre conta de mim e me ajudam a levantar em todas as quedas;

À restante família, pelo orgulho que eu sei que têm em mim;

A todos, um enorme obrigada pela concretização deste sonho!

## palavras-chave

Intercompreensão; competência plurilingue; competência discursiva; tipos de textos; texto expositivo.

## resumo

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O principal objetivo da investigação aqui apresentada foi perceber de que forma é que as atividades de intercompreensão em línguas românicas podem contribuir para o estudo, compreensão e redação de textos expositivos no 1.º CEB. Outros objetivos deste estudo prendem-se com a sensibilização dos alunos para a diversidade linguística (alargamento da sua consciência linguística e lexical) e com o desenvolvimento da sua cultura linguística. Neste sentido, concebemos e desenvolvemos um projeto de intervenção didática, intitulado “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, com a duração de oito sessões, tendo estas sido implementadas numa turma do 4.º ano de escolaridade, numa escola do centro da cidade de Aveiro.

O projeto de investigação desenvolvido assenta numa metodologia de carácter qualitativo, com inúmeras características de investigação-ação, pelo que os métodos e instrumentos de recolha de dados a que recorremos foram a observação direta e participante, as notas de campo, a fotografia, a videogravação e transcrição das interações ocorridas durante as sessões, o questionário e as fichas de registos dos alunos. A análise de conteúdo foi o método de análise escolhido para estudar os dados recolhidos.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que atividades de intercompreensão em línguas românicas fomentam o desenvolvimento do conhecimento que os alunos deste ciclo de estudos possuem acerca do texto expositivo, permitindo-lhes (re)conhecer as características deste tipo textual em textos apresentados noutras línguas românicas, para além do português, e, posteriormente, saber aplicá-las na redação de textos expositivos. No entanto, ao nível da produção, os resultados revelam que há ainda bastante trabalho a fazer, de modo a desenvolver nos alunos competências de escrita compositiva.

**keywords**

Intercomprehension; plurilingual competence; discursive competence; texts types; expository text.

**abstract**

The present internship report was developed within the curricular unites of Supervised Teaching Practice and Seminar on Educational Research, of the Preschool Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education Master's degree.

The report's main objective was the understanding of how activities of intercomprehension on romanian languages can contribute to the study, comprehension and writing of expository texts on Elementary School. Other objectives of this study are connected with children's language awareness (prepare them for the linguistic diversity and enlarge their own linguistic and lexical consciences) and with development of their linguistic culture. That being said, we conceived and developed a project of didactic intervention, named "*Latim, latim, o que trazes para mim?*" ("*Latin, latin, what do you bring for me?*"), lasting eight sessions, that was implemented on a fourth grade class, at Aveiro's school.

The developed investigation project was based on a qualitative methodology, with several characteristics of action-research, thus resulting in methods and data collection tools such as direct and participant observation, field notes, photography, video recording and the transcription of the interactions that took place during the sessions, the questionnaire and the students' record files. The content analysis was the analysis method chosen to study the data collected.

The results achieved allow us to conclude that intercomprehension activities in romanian languages promote the development of knowledge that the students of this grade have about the expository text, enabling them to recognize the characteristics of this writing type in texts presented in other romanian languages, apart from Portuguese, and to know how to apply them in writing of expository texts. However, at the level of production, the results reveal that there is still a lot of work to do in order to develop students' skills of compositional writing.

## Índice

<b>Introdução</b>	7
<b><u>Capítulo I</u> – Da competência comunicativa à intercompreensão</b>	11
1. Da competência comunicativa à competência plurilingue	11
2. Da competência plurilingue à intercompreensão	18
2.1. A competência plurilingue e o seu desenvolvimento	18
2.1.1. As abordagens plurais	22
2.1.1.1. Sensibilização à Diversidade Linguística	22
2.1.1.2. Intercompreensão	25
3. Projetos em intercompreensão em línguas românicas – Inserção curricular da intercompreensão no 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
<b><u>Capítulo II</u> – Da competência discursiva aos tipos de textos</b>	39
1. O texto expositivo	46
2. O texto expositivo na abordagem de conteúdos de Estudo do Meio	53
<b><u>Capítulo III</u> – Orientações metodológicas do estudo</b>	55
1. Enquadramento e apresentação do estudo	55
1.1. Metodologia de investigação	55
1.2. Questões e objetivos de investigação	59
2. Apresentação do projeto de intervenção didática	61
2.1. Inserção curricular da temática	61
2.2. Caracterização dos participantes	66
2.3. Projeto de intervenção	70
2.3.1. Sessão 0 – “O que sei sobre as línguas?”	73

2.3.2.	Sessão I – “A árvore das línguas românicas”	74
2.3.3.	Sessão II – “Línguas enquadradas”	76
2.3.4.	Sessão III – “Esqueleto românico”	80
2.3.5.	Sessão IV – “ <i>I muscles în acți��</i> ”	81
2.3.6.	Sessão V – “O que falta aqui? – Descubre as diferenças”	81
2.3.7.	Sessão VI – “Textos românicos”	82
2.3.8.	Sessão VII – “ <i>Quiz</i> – Mostra o que sabes”	84
3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	86
3.1.	A observa��� direta e participante	86
3.2.	As notas de campo	87
3.3.	As fichas de registos dos alunos	88
3.4.	A fotografia e a videograva���	88
3.5.	O questionário inicial e o questionário final	89

## **Capítulo IV – Apresenta    e análise dos dados** 91

1.	Metodologia de análise de dados	91
1.1.	Análise de conteúdo	91
1.2.	Categorias de análise	93
2.	Análise e discussão dos resultados	103
2.1.	Cultura linguística	103
2.1.1.	Origem da língua portuguesa	103
2.1.2.	Famílias de línguas – línguas românicas	105
2.1.3.	Evolução das línguas (românicas)	108
2.1.4.	Conhecimentos linguísticos sobre as línguas românicas	110
2.2.	Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas	115
2.2.1.	Comparação	115
2.2.2.	Transferência	118
2.2.3.	Tradução	121
2.3.	Conhecimentos curriculares	124
2.3.1.	Características do texto expositivo	124

3. Síntese dos resultados	129
<b>Conclusão</b>	131
<b>Bibliografia</b>	137
<b>Webgrafia</b>	143
<b>Anexos</b>	I

## **Índice de figuras**

Figura 1: Relação entre os modos, tipos e géneros textuais
Figura 2: Sequência textual dos textos expositivos (Adam, 2001)
Figura 3: Ciclo de investigação-ação
Figura 4: Espiral de ciclos de investigação-ação
Figura 5: Árvore das Línguas Românicas (Sessão I)
Figura 6: Árvore das Línguas Românicas (Sessão II)
Figura 7: Parágrafos com o mesmo tema sublinhados com a mesma cor (Sessão II)
Figura 8.1: Tabela das Línguas Românicas – inicial (Sessão II)
Figura 8.2: Tabela das Línguas Românicas – preenchida (Sessão II)
Figura 9: “Esqueleto Românico” (Sessão III)
Figura 9.1: Esquema A4 do “Esqueleto Românico” (Sessão III)
Figura 10: Exemplo de um texto expositivo produzido pelos alunos (Sessão VI)
Figura 11: Árvore das Línguas Românicas – final (Sessão VII)

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1: Idades dos alunos da turma
Gráfico 2: Nacionalidade dos alunos da turma

Gráfico 3.1: Habilitações dos pais dos alunos

Gráfico 3.2: Percentagens das habilitações literárias dos pais dos alunos

Gráfico 4: Profissões dos pais dos alunos

## **Índice de quadros**

Quadro 1: Descritores de Desempenho para os 3.º e 4.º anos do PPEB

Quadro 2: Metas Curriculares de Português para o 4.º ano do 1.º CEB

Quadro 3: Objetivos gerais do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”

Quadro 4: Objetivos das sessões do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”

Quadro 5: Categorias, subcategorias, descritores de desempenho e unidades de registo

## **Lista de anexos**

Anexo 1: Inquérito por questionário – inicial (Sessão 0)

Anexo 2: “Odisseia das línguas românicas” – *power point* (Sessão I)

Anexo 3: Ficha de consolidação (Sessão I)

Anexo 4: Textos em diferentes línguas românicas (Sessão II)

Anexo 5: Cartões para a “Tabela das Línguas Românicas” (Sessão II)

Anexo 6: Representação da “Tabela das Línguas Românicas” entregue aos alunos (Sessão II)

Anexo 7: Textos expositivos escritos em várias línguas românicas (catalão, espanhol, francês e italiano – um para cada grupo de trabalho) (Sessão V)

Anexo 8: Quadros de descobertas das línguas em estudo nesta sessão (Sessão V)

Anexo 9: Mapa relativo à romanização e à expansão do latim – *power point* (Sessão VI)

Anexo 10: Informações fornecidas aos alunos, escritas nas línguas românicas em estudo nesta sessão (romeno, francês, italiano e espanhol) (Sessão VI)

Anexo 11: *Quiz* – “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” – *power point* (Sessão VII)

Anexo 12: Inquérito por questionário – final (Sessão VII)

Anexo 13: Transcrição dos textos expositivos produzidos pelos alunos (Sessão VI)



Anexo 14: Tradução integral dos tópicos fornecidos aos alunos (Sessão VI)

Anexo 15: Grelha de avaliação dos textos expositivos produzidos pelos alunos (Sessão VI)

Anexo 16: Legenda das convenções utilizadas nas transcrições das gravações áudio

### **Lista de abreviaturas**

CC – Competência Comunicativa

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

CP – Competência Plurilingue

F – Fichas de trabalho

I-A – Investigação-Ação

IC – Intercompreensão

LAD – Language Acquisition Device

LP – Língua Portuguesa

LR – Língua(s) Românica(s)

MCPEB – Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PE1 – Professora Estagiária 1 (Carolina Gomes)

PE2 – Professora Estagiária 2 (Joana Paula)

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

PT – Professora Titular

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

QI – Questionário Inicial

QF – Questionário Final

S – Sessão

SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística

TE – Texto(s) Expositivo(s)



## Introdução

A nossa sociedade, à imagem do mundo em que vivemos, tem-se vindo a enriquecer do ponto de vista linguístico e cultural, proporcionando o contacto entre sujeitos provenientes dos mais diversos lugares e falantes das mais diversas línguas. Decorrente deste facto, achamos ser crucial preparar os cidadãos para receberem e aceitarem esta diversidade, munindo-os com ferramentas que lhes permitam relacionar-se com os outros, inclusivamente percebendo-os e fazendo-se compreender.

É aqui que a intercompreensão tem um papel importante, já que visa derrubar barreiras linguísticas e, consequentemente, aproximar os falantes das mais diversas línguas, na medida em que nos possibilita perceber o Outro, dando-nos, também, a compreender. Por isso, nas palavras de Pinho (2008, p. 28), a intercompreensão é “o resultado que se busca num processo de interacção entre um eu e um tu, que se espera no sentido de um «nós»”.

Esta co-construção do sentido dos enunciados (escritos ou orais) encontrados em diversas situações comunicativas, por consentir o desenvolvimento de capacidades de receção e de comunicação (cf. Valente, 2010; Capucho, 2010), pode impulsionar a aprendizagem de línguas e, ainda, a construção de conhecimentos noutras áreas (cf. Barbeiro, 2009).

Foi em torno deste ideal que, no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, em conjunto com o trabalho desenvolvido em Seminário de Investigação Educacional, concebemos o presente relatório de estágio, o qual dá conta da investigação que levámos a cabo sobre a intercompreensão em línguas românicas e o estudo do texto expositivo no 1.º ciclo do ensino básico (CEB). O quadro teórico assim formado corporizou-se, por sua vez, no projeto didático criado por nós e desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade.

Esta investigação tem como principais objetivos perceber de que modo é que atividades de intercompreensão podem ser inseridas curricularmente, contribuindo para a compreensão e posterior redação de textos expositivos e, ainda, desenvolver a competência plurilingue dos alunos e sensibilizá-los para a diversidade linguística (e cultural).

Para tal, concebemos e desenvolvemos um projeto didático, de nome “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, que teve a duração de oito sessões: quatro delas comuns a ambos

os elementos constitutivos do par pedagógico e outras duas específicas de cada uma das professoras-investigadoras. Ao longo das várias sessões do projeto fomos apresentando a família de línguas românicas e o latim, sua língua-mãe, dando a conhecer a evolução destas até se transformarem nas línguas que hoje conhecemos. Também possibilitámos às crianças o contacto tanto com registos escritos como com registos orais das línguas em estudo (romeno, francês, catalão, espanhol, italiano e português) e, perante estes materiais, e recorrendo a diversas estratégias de intercompreensão, procurámos que os alunos aprofundassem os seus conhecimentos acerca do texto expositivo, identificando as características que lhe são inerentes para que, depois, fossem capazes de redigir um texto deste tipo. Como os textos apresentados eram, maioritariamente, acerca do corpo humano, mais especificamente sobre a pele, os músculos e os ossos do esqueleto, acreditamos que os conhecimentos dos alunos sobre estes conteúdos curriculares também se alargaram, consolidando-se.

Este projeto didático não teria sido possível sem que na sua base tivesse existido um enquadramento teórico que o fundamentasse e alicerçasse. Foi precisamente o conjunto formado pelo quadro teórico, pelo projeto didático, pela análise de diferentes dados e pelos resultados daí retirados que deu origem ao presente relatório de estágio, e que se divide nas seguintes partes:

- Capítulo I – Da competência comunicativa à intercompreensão: Neste capítulo começamos por apresentar o conceito de competência comunicativa e as dimensões que a compõem (entre as quais se inclui a competência discursiva) e a sua relação com a competência plurilingue. O conceito de competência plurilingue é também contemplado e, uma vez que esta competência se desenvolve preferencialmente com recurso a abordagens plurais, depois de explicarmos em que consistem estas abordagens, detalhamos duas delas: a sensibilização à diversidade linguística e a intercompreensão. Terminamos o primeiro capítulo com a referência a alguns projetos desenvolvidos no âmbito da intercompreensão no 1.º CEB, com o intuito de conhecermos e darmos a conhecer algumas das atividades de intercompreensão que podem ser desenvolvidas neste ciclo de estudos.
- Capítulo II – Da competência discursiva aos tipos de textos: Retomando a definição de competência discursiva já apresentada no capítulo anterior, e que,

globalmente, designa a adequação do discurso (escrito e oral) de um sujeito perante o contexto em que se encontra e o(s) objetivo(s) que o move(m), aproveitamo-la para chegar aos conceitos de tipos e géneros textuais, uma vez que os utilizamos quando adequamos o nosso discurso e, assim, empregamos regras e linguagem próprias. Depois de fazermos distinção entre estas duas aceções, e como um dos temas principais deste estudo é o texto expositivo, é sobre este que continuamos o segundo capítulo e, no final do mesmo, conciliamo-lo com a área disciplinar de Estudo do Meio, já que grande parte dos conteúdos abordados ao longo do projeto didático se prendem com esta área e também porque é nela que este tipo textual tem uma presença bastante assídua (os textos constantes dos manuais escolares de Estudo do Meio são prova disso).

- Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo: No terceiro capítulo explicamos a metodologia de investigação utilizada – com características de investigação-ação –, formulamos as questões de investigação e definimos os objetivos que visamos atingir. Segue-se a apresentação detalhada do projeto de intervenção didática desenvolvido, com o devido enquadramento curricular e a caracterização dos participantes. O projeto didático foi pensado para responder às questões de investigação levantadas, pretendendo-se, assim, perceber de que forma é que o recurso a atividades de intercompreensão em línguas românicas concorre para o estudo do texto expositivo, contribuindo para que os discentes (re)conheçam as suas características e as saibam utilizar na redação deste tipo textual. Terminamos este capítulo com a explicitação das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, sendo eles: a observação direta e participante, as notas de campo, as fichas de registos dos alunos, as imagens (constituídas por fotografias e videogravações) e os questionários inicial e final.
- Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados: O último capítulo é referente aos resultados obtidos com os dados recolhidos e, por isso, começamos por descrever a metodologia de análise de dados – análise de conteúdo –, passando, depois, à enumeração das categorias de análise. Divididos pelas categorias tidas em conta, apresentamos os resultados alcançados, recorrendo à transcrição das unidades de registo mais significativas. Por último, reunimos os resultados

obtidos numa síntese que, além disso, acrescenta outras informações consideradas importantes.

Terminamos o presente relatório de estágio com uma conclusão de tudo o que nele foi sendo apresentado, relembrando também os objetivos e as questões de investigação, às quais damos resposta precisamente nesse tópico. Findamo-lo com o balanço dos aspetos positivos e constrangimentos sentidos, e ainda com algumas sugestões para futuras investigações.

À conclusão segue-se a listagem das referências bibliográficas e *sites* de internet consultados, e ainda os anexos, que vão sendo enunciados ao longo do relatório de estágio.

## **Capítulo I – Da competência comunicativa à intercompreensão**

### **1. Da competência comunicativa à competência plurilingue**

A espécie humana distingue-se de todas as outras pelo facto de ser capaz de comunicar através da língua. Tal é conseguido devido à presença de uma capacidade inata para a linguagem verbal. Por outras palavras, a mente do ser humano é detentora de um dispositivo programado que Chomsky (*in* Andrade, 1997, p. 25) apelidou de “*Language Acquisition Device*” (LAD). O referido dispositivo dirige e controla o desenvolvimento linguístico, sendo fundamental na aquisição da linguagem, o que permite que “qualquer falante chegue ao estado adulto na posse de um conjunto de propriedades inatas, biologicamente determinadas, de natureza especificamente linguística” (Andrade, 1997, p. 25).

A par da referida faculdade inata presente no ser humano, também o meio social é fundamental para o desenvolvimento da linguagem verbal, pois, como refere Andrade (1997), não existe *linguístico* sem *cultural*. Desta forma, é através do contacto com os outros e da comunicação que estabelecem com falantes de diversas línguas que os indivíduos aprendem e desenvolvem a linguagem verbal, amplificando e tirando partido da capacidade inata que os acompanha, o que lhes permite participar mais ativamente e de forma mais recetiva e respeitadora numa sociedade onde a diversidade linguística e cultural é cada vez mais comum e rica (cf. Andrade, Araújo e Sá, Bartolomeu, Martins, Melo, Santos & Simões, 2003).

A enorme importância atribuída à linguagem verbal reflete-se nas diversas funções que esta desempenha na vida de cada sujeito, sendo estas enunciadas por Andrade (1997), baseando-se em autores como Germain (1993), Halliday (1973) e Leif (1981), e a seguir apresentadas:

- a) Função instrumental: através da linguagem verbal, os indivíduos são capazes de satisfazer as suas necessidades básicas e adquirir bens materiais;
- b) Função interacional ou interpessoal: permite que o ser humano se relacione com o que o rodeia, incluindo com os outros, com o mundo e com a própria linguagem;
- c) Função expressiva ou pessoal: possibilita ao ser humano expressar a sua afetividade e formar-se enquanto pessoa;

- d) Função ideacional ou representativa: que nos possibilita compreender o mundo na sua complexidade, permitindo que nos informemos;
- e) Função imaginativa ou poética: é através da linguagem que podemos “dar asas à imaginação”, criando novos mundos;
- f) Função heurística: está relacionada com a função ideacional ou representativa e refere-se ao facto de a linguagem ser aquilo que nos permite perceber o mundo, levando-nos a compreender e a interpretar o que nos rodeia.

Em seguimento do que atrás foi mencionado, as autoras Andrade e Araújo e Sá (1992) integram as diversas funções da linguagem verbal em duas funções principais:

- i. Função representativa: na medida em que a língua se associa ao conhecimento, permitindo organizar conceitos;
- ii. Função comunicativa: já que a língua funciona como um meio ou um instrumento de comunicação, fomentando a ação de um sujeito sobre outro.

Tendo em conta estas duas principais funções da linguagem verbal (representativa e comunicativa), tem-se verificado que aquando do processo de ensino-aprendizagem de línguas, há métodos que têm tendência em destacar uma função comparativamente com a outra<sup>1</sup>. Neste sentido, surgem as abordagens comunicativas, que visam abranger toda a complexidade do fenómeno comunicativo no processo de ensino-aprendizagem, isto é, as funções representativa e comunicativa da linguagem verbal de igual modo (sem que uma se sobreponha à outra). Estas correntes metodológicas, que são as abordagens comunicativas, estruturaram-se em torno do conceito de competência de comunicação (cf. Andrade *et al.*, 2003), ou, como nos referiremos no presente trabalho, competência comunicativa (CC).

Entende-se por CC a junção entre o verbal e o não-verbal, isto é, a soma da competência linguística de um sujeito com o que está para além dela<sup>2</sup> (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992). Assim, a CC engloba a relação entre o uso comunicativo da língua, as regras sociais e culturais e o contexto em que cada situação de comunicação ocorre (cf.

---

<sup>1</sup> Para mais informações veja-se Andrade & Araújo e Sá (1992, p. 41).

<sup>2</sup> Mais informações sobre estes aspetos poderão ser encontradas no presente trabalho, no tópico 2.1.1.2. Intercompreensão.



Andrade *et al.*, 2003). A UNESCO (2013) acrescenta ainda que a CC implica tanto a compreensão de enunciados como a sua produção, sendo que, num e noutro caso, se poderá/deverá recorrer à linguagem verbal e a outras formas de comunicação<sup>2</sup>.

No seguimento do que acabámos de referir, podemos fazer alusão ao que é proferido por Hymes (1972) e defendido pela UNESCO (2013) quando afirmam que as regras gramaticais em nada seriam úteis se não se fizessem acompanhar pelas regras de uso. Dito de outra forma, a competência linguística é apenas um dos vários setores da CC, pelo que o autor e a organização atrás mencionados defendem que, aquando da interação social, as crianças aprendem a falar, sendo tal acompanhado por inúmeros outros conhecimentos: quando devem ou não falar, o que devem ou não dizer, onde o podem fazer, de que forma o devem dizer, a quem o podem dizer... No fundo, ao longo da vida a criança vai aprendendo a comunicar de maneiras diferentes consoante as situações sociais com que se depara, corrigindo o seu discurso oral, a sua postura e tudo o que à comunicação diz respeito<sup>2</sup> conforme as pessoas com quem interage, o ambiente e o contexto no qual ocorre a situação de comunicação, entre outros aspetos. Assim, Hymes (1972) afirma que a aquisição desta competência (CC), para além de, naturalmente, ser fomentada pela experiência social, é-o igualmente pelas necessidades e motivações de cada sujeito.

Corroborando esta visão, apresentamos a afirmação de Simões (1995, cit. por Andrade, 1997, p. 29):

Todos estamos convencidos de que aquilo que temos de ensinar/aprender em aula de línguas não é apenas um conjunto de regras gramaticais, de estruturas linguísticas, de actos de fala ou de enunciados (um conhecimento declarativo-gramatical sobre a língua), mas antes um conhecimento e um saber-fazer (conhecimento processual) que permite agir verbalmente de modo apropriado num determinado domínio e situação.

Autores como Andrade e Araújo e Sá (1992) e Andrade (1997) atestam que a CC abrange várias dimensões, remetendo estas para diversas competências integrativas e indissociáveis umas das outras, tornando-se difícil defini-las e delimitar nitidamente as fronteiras entre elas. São sete as competências que integram a CC: 1) competência linguística; 2) competência pragmática; 3) competência sociocultural; 4) competência

discursiva; 5) competência referencial; 6) competência estratégica; e 7) competência de aprendizagem. Apresentaremos, de seguida, uma breve definição de cada uma delas:

- 1) Competência linguística: designada por competência gramatical por Canale (1983, *in* Andrade, 1997), engloba tudo o que tem a ver com a língua, incluindo os conhecimentos e as capacidades de utilização das regras gramaticais e dos elementos fonéticos, lexicais, sintáticos... (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992; Andrade, 1997). Nas palavras de Andrade (1997, p. 30),

possuir competência linguística é, assim, dar provas da capacidade de utilização das características fonológicas e morfo-sintáticas dos elementos verbais ou, dito de outro modo, ser capaz de discriminar, articular, reconhecer compreender, produzir fonemas, grafemas, lexemas, regras ortográficas, morfológicas ou sintáticas, no interior de determinado código linguístico.

- 2) Competência pragmática: “conhecimento das formas linguístico-enunciativas mais eficazes do ponto de vista do alcance das intenções comunicativas” (Andrade & Araújo e Sá, 1992, p. 42). Isto remete para o facto de, quando comunicamos, termos sempre determinada intenção, que pode variar entre ordenar, persuadir, confirmar, perguntar, pedir... (cf. Bally, 1926; Searle, 1981; *in* Andrade, 1997). Esta intenção que colocamos em cada situação expressa-se através da linguagem utilizada, incluindo-se aqui as palavras que escolhemos, a postura e os gestos que adotamos, a expressão facial que fazemos, o tom de voz que utilizamos, etc. O mesmo acontece quando alguém se dirige a nós: para percebermos a intenção de comunicação dessa pessoa, avaliamos vários aspetos (entre eles, os que atrás mencionámos). Assim, consoante os efeitos sociais/ a ação que se quer provocar, cada locutor adota uma linguagem específica, fazendo uso da sua competência pragmática.

Como síntese da definição de competência pragmática que acabámos de apresentar, e recorrendo às palavras de Andrade (1997, p. 32),

por competência pragmática entende-se a capacidade que o sujeito falante tem em adequar os enunciados às intenções comunicativas, ou seja, possuir

competência pragmática é ter capacidade de expressar as intenções de comunicação que se pretende concretizar em função da situação e dos efeitos que nela se pretende produzir ou, numa palavra, saber como é que as formas de linguagem dão corpo às intenções comunicativas.

- 3) Competência sociocultural: tem a ver com o uso que fazemos da linguagem consoante as regras sociais e normas de interação definidas para determinada comunidade. Assim, conforme as crenças, valores, leis, hábitos... de um povo (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992), sabemos, por exemplo, que o que é correto e de boa educação para um povo poderá não o ser para outro, significando exatamente o oposto. Esta competência remete para a aceitação de um indivíduo pelos membros de determinada comunidade, sendo que tal apenas será possível se esse mesmo indivíduo adotar os comportamentos culturais da comunidade a que quer pertencer (cf. Andrade, 1997), adaptando-os ao tempo e ao espaço em que se encontra (visto que os grupos e as sociedades, bem como as suas crenças, valores, comportamentos... também variam ao longo destes dois eixos) (*ibidem*). Resumindo, e aproveitando as palavras de Andrade (1997, p. 34),

possuir competência sociocultural é ser capaz de usar conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que traduzem regras sociais e normas de interação determinadas pela história cultural de uma dada comunidade, ou seja, ser capaz de seleccionar o conhecimento cultural relevante com vista à compreensão/produção de um dado discurso.

- 4) Competência discursiva: sempre que comunicamos verbalmente estamos a produzir discurso, sendo que este, por sua vez, se enquadra em determinada situação de enunciação definida pelo tempo e pelo sujeito da enunciação (cf. Campos & Xavier, 1991, Dubois *et al.*, 1994, *in* Andrade, 1997). Por outras palavras, e remetendo-nos para o que foi referido relativamente às competências pragmática e sociocultural, a construção e a interpretação de enunciados (neste caso, verbais) está intimamente relacionada com a linguagem utilizada e a forma como é proferida, bem como a situação e o contexto em que acontecem, entre outros aspetos (cf. Andrade 1997). Ao desenvolver a competência discursiva pretende-se

que o sujeito seja progressivamente mais capaz de apropriar “diferentes organizações discursivas em função dos parâmetros da situação” (Andrade & Araújo e Sá, 1992, p. 42).

- 5) Competência referencial: relacionada com o conhecimento que temos acerca do mundo. Quando falamos temos de saber sobre o que é que se fala, para assim podermos mobilizar o conhecimento que fomos vindo a adquirir ao longo da vida e das experiências pessoais (cf. Andrade, 1997). Nas palavras da autora, “os sistemas linguísticos traduzem a nossa experiência do mundo e os conhecimentos que sobre este fomos adquirindo, ou seja, as línguas funcionam como elementos de mediação entre o mundo e o sujeito” (Andrade, 1997, p. 35).
- 6) Competência estratégica: traduz-se na flexibilidade e dinamismo exigidos pela competência comunicativa (cf. Andrade, 1997). Durante as situações de comunicação, deparamo-nos muitas vezes com algumas falhas sentidas relativamente às competências enumeradas anteriormente, tendo a necessidade de as compensar, agindo, para isso, estrategicamente, isto é, gerindo, mobilizando, resolvendo e compreendendo várias estratégias de comunicação em função da situação de comunicação vivenciada em determinado momento (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992; Andrade, 1997).
- 7) Competência de aprendizagem: não é possível comunicar numa língua se não tivermos vontade de o fazer, pelo que é essencial termos motivação para aprendê-la (cf. Andrade, 1997). A par desta vertente afetiva, é fulcral que se tenha também um potencial cognitivo, que se prende com o desenvolvimento das restantes competências englobadas na competência comunicativa (*ibidem*). Resumindo, cada sujeito deve ser capaz de aprender a comunicar, isto é, deve esforçar-se por desenvolver a sua competência de aprendizagem e, assim, comunicar mais facilmente com os outros, em diferentes situações de comunicação. Terminamos esta definição com uma afirmação de Andrade (1997, p. 38):

Ter competência de aprendizagem em línguas passa, assim, por uma flexibilidade cognitiva e comunicativa, onde o sujeito é capaz de planificar, executar, avaliar formas de estudo e/ou de aprendizagem verbal que permitem progressos efectivos ao nível da competência de comunicação.

Todas as competências até aqui mencionadas, e que, no seu conjunto, constituem a competência comunicativa, estão presentes nas mais diversas situações de comunicação, sendo a partir destas mesmas competências que estamos capacitados a interagir com os outros e a participar ativamente na sociedade que nos acolhe.

Contudo, o meio em que vivemos é cada vez mais diversificado, existindo um maior número de falantes de diferentes línguas e indivíduos oriundos das mais diversas culturas. Assim, e tal como é defendido por Andrade *et al* (2003), mais do que conseguir uma competência comunicativa ideal, isto é, o recurso a uma mesma língua em contextos linguísticos e culturais diversificados, pretende-se desenvolver uma competência comunicativa de mediação entre contextos com diferentes línguas e culturas, ou seja, uma competência que nos permita adaptar a linguagem e os comportamentos à língua e cultura do nosso interlocutor. Esta competência, inserida na CC e que se relaciona com as restantes competências já definidas, designa-se por *competência plurilingue* e, ao contrário do que se chegou a pensar, não implica a existência de distintas memórias lexicais no sujeito, uma para cada língua (cf. Andrade *et al*, 2003). Isto é, apesar de, inicialmente, se ter considerado que cada língua correspondia a uma competência separada daquela que se desenvolvia para outra língua, concluiu-se, posteriormente, que tal não era exatamente assim.

Importa ainda referir que a competência plurilingue tem características específicas que a distinguem das restantes competências abrangidas pela CC: em primeiro lugar, tem lugar em situações em que há convivência entre diferentes línguas e culturas; e, segundo, incentiva o sujeito a gerir as múltiplas possibilidades, barreiras e conflitos (estes últimos podem ser, entre outros, linguísticos, culturais, identitários, cognitivos e afetivos) existentes nestas mesmas situações de contacto entre várias línguas e culturas (*ibidem*).

Será sobre esta competência – competência plurilingue – que nos debruçaremos de seguida, apresentando de forma mais detalhada a sua definição, características e abrangência.

## 2. Da competência plurilingue à intercompreensão

### 2.1. A competência plurilingue e o seu desenvolvimento

O Conselho da Europa (2001) define competência plurilingue (CP) como a “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis” (p. 231). O documento referido utiliza a expressão “diferentes níveis” em relação ao domínio de diferentes línguas para se referir ao facto de a proficiência numa língua poder ser maior do que noutras; o leque de competências variar de língua para língua (por exemplo, um indivíduo pode ter uma boa competência oral em duas línguas, mas não ter uma competência escrita tão desenvolvida numa delas); e de o perfil plurilingue divergir do perfil pluricultural (por exemplo, um sujeito pode falar muito bem a língua dominante de um país sem, no entanto, conhecer a cultura desse mesmo país, ou vice-versa).

É-nos indicado pelo Conselho da Europa (2001) que as línguas, bem como as culturas, “não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados” (p. 23), isto é, quando aprendemos uma língua, os conhecimentos que adquirimos não são independentes dos conhecimentos adquiridos aquando da aprendizagem de uma outra língua. Assim, há uma transferência de conhecimentos de uma língua para outra(s), uma interacção entre as línguas, construindo-se uma competência comunicativa global na qual participa todo o conhecimento (linguístico e não linguístico) e experiências anteriores. É por esta razão que, ao contrário de uma competência comunicativa monolingue, a competência plurilingue (e pluricultural) apresenta um perfil transitório e uma configuração em evolução (cf. *ibidem*), sendo dinâmica, heterogénea e compósita, para além de particular a cada indivíduo e situação (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2003).

Ainda no mesmo sentido, Cummins (1981, *in* Coste, Moore & Zarate, 2009) afirma que há mesmo “an inter-dependence in levels of development between the first and second languages” (p. 17), ao invés de a aprendizagem de uma língua estrangeira (“*second language*”) resultar da “soma de uma competência para comunicar numa língua estrangeira com a competência para comunicar na língua materna, de forma compartimentada” (Conselho da Europa, 2001, p. 231). Por outras palavras, a CP não consiste na simples

adição de competências monolíngues em várias línguas, mas antes no conjunto do repertório linguístico-comunicativo de que um indivíduo, possuidor desta CP, dispõe (cf. Conselho da Europa, 2001; Coste, Moore & Zarate, 2009).

Apoiando esta ideia, Coste, Moore e Zarate (2009) afirmam que “learning a new language does not imply starting all over again, like a small child learning to speak; it implies a reorganisation of linguistic and language knowledge, with fresh linguistic tools” (pp. 19-20), pelo que as competências de um indivíduo, do ponto de vista plurilíngue, são complementares.

Pelo que aqui foi exposto, a CP não significa um correto e total domínio em uma, duas, ou mais línguas, mas antes o desenvolvimento de um repertório linguístico-comunicativo no qual intervêm todas as capacidades, conhecimentos e atitudes que um indivíduo detém (cf. Conselho da Europa, 2001). Desta forma, esta competência (assim como a pluricultural) promove o desenvolvimento da consciência linguística e comunicativa, bem como o desenvolvimento de competências pragmáticas, ativando estratégias metacognitivas que permitem aos sujeitos participarem ativamente e de forma consciencializada em diferentes tarefas, nomeadamente nas que respeitam à dimensão linguística (cf. Conselho da Europa, 2001; Coste, Moore & Zarate, 2009). Também a tomada de consciência metalinguística e interlinguística é proporcionada pela CP, permitindo aos indivíduos perceber o que é comum a várias línguas e o que é específico de cada uma delas (cf. Conselho da Europa, 2001).

A CP pode ser mais ou menos desenvolvida, consoante os percursos de vida experimentados pelos sujeitos: trajetória profissional e social, ambiente linguístico, passatempos, leituras, viagens, entre outros exemplos (*ibidem*). Assim, por exemplo, um jovem que viva na cidade, que conheça muitas mais pessoas de origens diferentes, falantes de outras línguas e que contacte com mais e diferentes meios de comunicação, terá uma experiência plurilíngue (e pluricultural) muito mais diversificada do que alguém que não tenha o mesmo modo de vida.

Andrade e Araújo e Sá (2003) afirmam que “analisar a competência plurilíngue é sempre, de algum modo, analisar a forma como o sujeito se confronta com o outro” (p. 493) e perceber as consequências deste contacto no desenvolvimento comunicativo, social, cognitivo e afetivo.

A forma como o sujeito lida com a língua e com a linguagem é representada pelas dimensões que, segundo Andrade e Araújo e Sá (2003), sustentam a CP. São quatro as dimensões sugeridas pelas autoras e que se relacionam entre si: gestão da dimensão sócio-afetiva; gestão dos repertórios linguístico-comunicativos; gestão dos repertórios de aprendizagem; e gestão da interação.

A gestão da dimensão sócio-afetiva está intimamente relacionada com o conceito de Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL) (definido mais adiante), já que engloba tanto as atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação, como as vontades, predisposições, motivações e qualidades criadas pelo sujeito em situação de interação (cf. *ibidem*). Com as vivências que vai experimentando nestas situações de interação, o indivíduo vai reconstruindo de forma constante a sua identidade linguístico-comunicativa (cf. *ibidem*), ou seja, vai construindo e acumulando aprendizagens que moldarão o seu repertório linguístico-comunicativo, alterando-o/aumentando-o ao longo da sua vida.

Referindo-nos ao 1.º CEB, esta dimensão pode ser desenvolvida com recurso a diversas atividades, entre elas contactar com diferentes línguas, conhecendo e produzindo novos sons, palavras e respetivos significados, bem como com a cultura inerente ao(s) povo(s) que a(s) fala(m). No fundo, o desenvolvimento desta dimensão requer atividades que contribuam para a desconstrução de estereótipos que conduzem a atitudes xenófobas e excludentes, lutando por uma sociedade mais recetiva e respeitadora no que concerne à alteridade, e fomentando atitudes positivas de abertura e curiosidade face ao Outro, à sua (do Outro) língua e ao que é diferente.

Relativamente à gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, esta tem a ver com “a capacidade do sujeito lidar com a sua história linguística e comunicativa” (*ibidem*, p. 494). No seguimento do que atrás referimos, estes repertórios vão sendo desenvolvidos e enriquecidos a partir das diversas experiências que o sujeito vivencia, sendo que estas incluem, certamente, situações e tipos de comunicação diversificados que contribuirão para que o indivíduo atribua diferentes funções, estatutos e papéis às diversas línguas e culturas com que contacta (cf. *ibidem*).

Quanto à gestão dos repertórios de aprendizagem, esta relaciona-se com a “capacidade do sujeito fazer uso de diferentes operações de aprendizagem da linguagem verbal” (*ibidem*, p. 494). Desta forma, estão aqui incluídos os processos e meios de



aprendizagem da linguagem verbal envolvidos em situações em que o sujeito contacta com línguas, o modo como o sujeito participa, do ponto de vista cognitivo-verbal, no processo de aprendizagem e de comunicação, e o modo como se conhece e se define como falante e aprendente plurilingue, percebendo quais os contextos propícios à aprendizagem de línguas (cf. *ibidem*).

Por último, a gestão da interação respeita à interpretação, à tradução e à alternância códica, processos próprios das situações de interação em que há contacto de diferentes línguas (cf. *ibidem*). Assim, está aqui implicado o produto discursivo, ou seja, o que resulta da forma como um indivíduo reage e se comporta perante situações de comunicação em que intervém mais do que uma língua, situações essas que, à partida, desenvolvem a competência plurilingue e pluricultural do sujeito, permitindo-lhe gerir novas situações de comunicação plurilingue e pluricultural (cf. *ibidem*). Em suma, esta dimensão caracteriza-se pela regulação do processo interacional por parte dos sujeitos envolvidos nessa mesma interação.

Assim, desenvolver a CP, englobando as quatro dimensões aqui apresentadas, significa capacitar o sujeito para compreender e se expressar em várias línguas tendo em conta todos os conhecimentos, capacidades e atitudes que constituem os seus repertórios linguístico-comunicativo e de aprendizagem, de forma a estabelecer relações e interações saudáveis com o outro e a munir-se de ferramentas que lhe permitam lidar com novas situações de comunicação em que pode intervir mais do que uma língua (cf. Rocha, Henriques & Pinho, 2013).

Reforçando o que acabamos de mencionar, e aproveitando o que Andrade e Araújo e Sá (2003, p. 493) referem, baseando-se em Auchlin (1998), a CP

trata-se de um processo de mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interacionais), isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção discursivo-interactiva com o Outro que se torne mutuamente estimulante e capaz de provocar sensações de conforto e de bem-estar comunicacional.

Reportando-nos ao que atrás foi referido relativamente ao facto de a competência plurilingue não resultar da soma de competências monolingues, isto é, singulares, a melhor forma de a desenvolver será recorrendo a abordagens plurais das línguas, conceito que aprofundaremos de seguida (cf. Candelier, 2008).

### **2.1.1. As abordagens plurais**

As abordagens plurais são abordagens didáticas que, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, envolvem várias línguas ou variedades linguísticas e culturais em simultâneo, visando o desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo e da competência plurilingue dos indivíduos (cf. Candelier, 2008; Lourenço, 2013).

Estas abordagens podem ser colocadas em oposição às abordagens singulares, que são aquelas que têm como foco de ensino-aprendizagem apenas uma língua (ou cultura) de forma isolada (cf. Candelier, 2008). As abordagens singulares são, infelizmente, aquelas que ainda hoje são utilizadas em muitas escolas portuguesas, na medida em que, aquando de uma aula de Francês (por exemplo), não se estabelecem relações e comparações com a aula de Português. Aliás, é comum ouvir-se os professores fazerem comentários que remetem para uma delimitação/compartimentação bem definida entre as línguas, sendo isto aquilo que não é desejável fazer-se se o que se quer é desenvolver a competência plurilingue dos alunos.

Nas abordagens plurais incluem-se a didática integrada, a abordagem intercultural, a intercompreensão (IC) e a SDL (cf. Candelier, 2008; Lourenço, 2013).

Neste estudo apenas daremos especial enfoque à IC e à SDL, já que estas são as abordagens que mais se relacionam com o projeto que desenvolvemos numa turma do 1.º CEB e que apresentaremos no Capítulo III.

#### **2.1.1.1. Sensibilização à Diversidade Linguística**

A sensibilização à diversidade linguística (SDL) surge na continuidade do movimento britânico *Language Awareness* iniciado por Hawkins nos anos oitenta (cf. Candelier, 2008; Lourenço, 2013), sendo a expressão portuguesa que designa a abordagem *éveil aux langues* (cf. Martins, 2008).

Esta abordagem didática tem por finalidade despertar as crianças, desde cedo, para a diversidade de línguas com que hoje nos deparamos. Esta diversidade, apesar de não ser uma novidade dos dias de hoje, é cada vez mais notória e sentida, uma vez que o mundo em que vivemos é cada vez mais globalizado, as migrações populacionais são cada vez mais comuns e os meios de comunicação social assim o permitem. De facto, a globalização possibilitou o contacto entre povos com diferentes línguas e culturas, tornando a sua existência mais próxima e evidente. Aqui, os meios de comunicação contribuíram fortemente, na medida em que a informação foi sendo cada vez mais disseminada por diversos meios e línguas, permitindo dar a conhecer o Outro.

Perante o exposto, o que se pretende é que os pais, educadores, professores e demais pessoas que fazem diretamente parte do desenvolvimento das crianças, as ajudem a saber lidar com esta diversidade linguística (e cultural), encarando-a “como uma riqueza para todos/as e não como uma ameaça à sua identidade” (Lourenço, 2013, p. 158; cf. também Hawkins, 1999, p. 140).

Assim, e indo ao encontro do que é referido por Candelier (2004; 2008), Lourenço (2013, p. 382) afirma que a SDL

visa promover o contacto com um número diversificado de línguas e de variedades linguísticas que a escola não tem por obrigação ensinar, com o intuito de despertar para o mundo das línguas e culturas, motivar para a aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva.

Este número diversificado de línguas/variedades linguísticas é também ilimitado, já que o ideal será dar a conhecer às crianças qualquer língua/variedade linguística que desejem, sem nenhum tipo de exclusão ou desvalorização (cf. Candelier, 2008; Martins, 2008).

Visa-se que o contacto com diversas línguas possa promover o respeito e a aceitação do Outro, inclusivamente das suas línguas e culturas (educação para a cidadania), o desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a linguagem, permitindo tornar explícitos e conscientes os conhecimentos intuitivos e as competências em língua materna (ordem cognitiva), o desenvolvimento da competência plurilingue e a motivação para aprender línguas (cf. Lourenço, 2013; Martins, 2008; Rijo, 2012).

Remetendo-nos para este último benefício mencionado, e relacionando-o com o anterior, o que se pretende não é que as crianças dominem diferentes línguas, mas sim que desenvolvam a sua competência plurilingue e, assim, a rentabilizem na aprendizagem de outras línguas, desenvolvendo, conseqüentemente, a sua competência comunicativa (cf. Martins, 2008). A mesma autora refere que o contacto com diversas línguas prepara o terreno para a aprendizagem de línguas estrangeiras, e Hawkins (1999) afirma que este contacto permite às crianças estabelecerem correspondência entre as palavras e os significados (aumento do repertório lexical e semântico), bem como compararem as novas línguas com a língua materna, percebendo semelhanças e relações entre elas (por exemplo, percepção do conceito de família linguística), sendo tal dificultado quando as crianças são educadas num ambiente monolingue.

Sendo esta uma abordagem plural, não é desejável que o contacto com diferentes línguas seja feito de forma isolada. Aliás, Hawkins (1999), citando Corder (1978), afirma que “it is... counter-intuitive to suggest that the second language learner starts from scratch” (p. 133). Em vez disso, deverá haver “transposição de competências parcelares em várias línguas com vista ao alargamento do repertório do aprendente”, sendo este “intimamente dependente das experiências linguístico-comunicativas de cada sujeito e múltiplo na sua composição e nas possibilidades de actualização em cada situação de comunicação plurilingue em que se vai desenvolvendo (envolvendo)” (Martins, 2008, p. 170).

Para além de promover a aprendizagem de línguas, a SDL contribui para a aquisição de competências indispensáveis às restantes disciplinas do currículo (cf. Kervran, 2012), pelo que é essencial implementar esta abordagem desde os primeiros anos de escolaridade. Além disso, e remetendo-nos novamente para a aprendizagem de línguas, Sim-Sim (1998) afirma que o período crítico para tal vai desde o nascimento até à adolescência, pelo que, mais uma vez, reforçamos a importância de sensibilizar as crianças, desde cedo, para a diversidade linguística.

Pelo que aqui apresentamos, podemos concluir que a SDL influencia o saber/conhecimento (*savoir*), o saber-fazer/capacidades (*savoir-faire*) e as atitudes (*savoir-être*) dos indivíduos, na medida em que visa, respetivamente, fomentar o desenvolvimento de saberes relativos às línguas e à linguagem, a transferência de competências metacomunicativas, metalinguísticas e cognitivas essenciais à aprendizagem de línguas e

de outras matérias, e atitudes positivas face às línguas e culturas, permitindo uma abertura às línguas e aos seus falantes (cf. Candelier, 2004; 2008; Lourenço, 2013; Martins, 2008).

Para terminar, subscrevemos inteiramente o que Hawkins (1999, p. 140) afirma:

I picture the ideal language curriculum, then, as a strong oak tree. It would have well-nourished roots in the primary school (confident mastery of mother tongue, education of the ear, “ouverture aux langues”, growing awareness of language), a robust trunk at secondary level in the apprenticeship in learning how to learn a language, and progressive awareness of what it means to see language as the instrument of everything by which we go beyond the animals. Finally, building on this carefully planned apprenticeship, post 16+, we should encourage a rich growth of branches, foliage, and even some exotic acorns, responding flexibly to society’s and to the individual’s adult foreign language needs, which cannot be predicted at any earlier age.

#### **2.1.1.2. Intercompreensão**

Para além da SDL, outra abordagem plural sobre a qual nos debruçaremos, devido à sua especial importância para o projeto que desenvolvemos em contexto educativo, como já referido, é a intercompreensão (IC).

Enquanto conceito na área da didática da língua, a IC iniciou-se no princípio dos anos 90 do século XX e, embora por esta altura houvesse pouco consenso relativamente à sua definição (cf. Doyé, 2005), em 1994 surgiu no *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage* a primeira definição deste conceito, apresentado como sendo “la capacité pour des sujets parlants de comprendre énoncés émis par d’autres sujets parlants appartenant à la même communauté linguistique” (cit. por Valente, 2010, p. 66). Desta forma, constatamos que esta definição remete a IC para a relação estabelecida entre sujeitos pertencentes à mesma comunidade linguística com o intuito de se compreenderem mutuamente, e para situações de comunicação, sendo durante estas que esta capacidade surge (cf. Valente, 2010).

Mais tarde, em 1997, o conceito foi alargado, passando também a ter em conta as relações que se podiam estabelecer entre diferentes línguas. Ou seja, em vez de a (inter)compreensão ser estabelecida apenas entre falantes de uma mesma comunidade

linguística, constatou-se que ela também ocorria quando se tratava de falantes de línguas distintas, cada um comunicando na sua própria língua e sem que nenhum tenha estudado a língua do outro, desde que houvesse uma certa proximidade/familiaridade entre as línguas em questão, isto é, desde que as línguas pertencessem à mesma família linguística (cf. Santos & Andrade, 2005, *in* Valente, 2010).

Anos depois, em 2003, Veiga (2003, p. 41) define IC como sendo a

capacidade que qualquer sujeito tem para aceder ao sentido de uma língua estrangeira nunca estudada, e nunca contactada aos níveis oral e/ou escrito através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no conhecimento que tem da sua própria língua (a língua materna) ou das línguas estrangeiras que já estudou ou com a(s) qual(is) contactou,

e Capucho, em 2004, corroborou a aceção anterior, atribuindo à IC a seguinte definição: “desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (cit. por Capucho, 2010, p. 86). A autora afirma que o sentido é co-construído por todos os intervenientes (falantes de diferentes línguas) na medida em que estes “podem colaborativamente negociar os problemas surgidos, exercendo algum controle sobre o dito” (Capucho, 2010, p. 99) e, assim, cada um na sua língua, tentar perceber o que outro tenta expressar. Também Barbeiro (2009, p. 219) reforça esta ideia, defendendo que

in a situation of intercomprehension, speakers generally adapt their speech [...] to the needs of the interlocutor, through elements such as pace of speech, intonation, lexical choices, syntactic complexity, and the use of foreign words that they believe the interlocutor can comprehend,

e Pinho (2008, pp. 28-29) salienta que a IC

é inacabada e processual, porque as pessoas, os diálogos e as leituras se tornam infinitos nas suas possibilidades, sendo sempre possível outras co-traduições, construções de sentido e interpretações [...] num espírito de esforço conversacional e comunicativo – num querer comunicar, construir

entendimentos e com o outro socializar-se, partilhando e/ou ultrapassando diferenças.

Desta forma, e se inicialmente se considerava a IC como permitindo apenas a compreensão do que era lido/ouvido (conhecimento recetivo), sem se ter em conta a interação entre os intervenientes, essa ideia foi alterada, sabendo-se hoje que, para além de a IC se poder revelar sob a forma de receção (sendo notória, por exemplo, aquando da leitura de textos em língua estrangeira, situação em que não há interação direta entre os intervenientes – escritor e leitor) (cf. Chazot, 2012), pode também ser a capacidade de compreensão (recíproca, como atrás referimos) e consequente capacidade de produção (conhecimento produtivo), sendo que, neste caso, a IC se autodesenvolve na interação. Assim, acrescentou-se uma nova dimensão à competência plurilingue (CP) (cf. Capucho, 2010; Jean-Claude Beacco & Michael Byram, *in* Doyé, 2005): a IC como capacidade para percebermos o que lemos/ouvimos noutras línguas e para comunicarmos com os outros (de forma escrita ou oral), fazendo-nos perceber da melhor forma, independentemente de a língua utilizada pelo outro interlocutor ser igual ou diferente da nossa.

É importante referir que apesar de a IC e a CP serem conceitos distintos, complementam-se, na medida em que “o sujeito falante não é obrigado a ter uma competência plurilingue/pluricultural para desenvolver a competência de intercompreensão, mas esta [a competência plurilingue/pluricultural] abrange um maior número de caminhos para chegar a um conhecimento activo e reflectido de várias línguas e culturas” (Veiga, 2003, p. 42) que pode ser utilizado aquando do emprego de estratégias de IC, da mesma forma que estas estratégias (de IC) abrem caminho para o desenvolvimento da CP (cf. Veiga, 2003). Assim, a aquisição de uma competência plurilingue/pluricultural vê-se dificultada se o sujeito não dispuser da competência de IC (*ibidem*).

Indo ao encontro do que até aqui referimos e aproveitando o que é proferido por Doyé (2005), a IC pode ser encarada como um desempenho (*performance*), por ser uma atividade que implica que pessoas falantes de diferentes línguas comuniquem, cada uma fazendo uso da sua língua materna e entendendo a dos outros, mas também como uma competência, já que é a capacidade de os sujeitos compreenderem outras línguas sem as terem estudado, sendo que, para tal, mobilizam conhecimentos prévios de vária natureza,

incluindo os relativos à língua materna e a outras línguas com as quais contactaram, vontades e predisposições de participar no diálogo interlinguístico e intercultural.

O mesmo autor, para além de acreditar que esta compreensão é tanto maior quanto maior for também a relação entre as línguas envolvidas (isto é, se as línguas pertencerem à mesma família linguística), aceita também a possibilidade de o acesso a línguas de outras famílias ser alcançável (cf. Doyé, 2005). Ou seja, e remetendo-nos para o caso específico do nosso continente – Europa – (tendo, porém, a noção de que o mesmo se aplica a outras famílias de línguas para além das que aqui referenciamos), o facto de as línguas se poderem agrupar em três famílias principais – românica, germânica e eslava –, de acordo com as suas origens, significa que os discursos dos falantes destas mesmas línguas podem ser mais facilmente intercompreendidos, na medida em que, devido, por exemplo, à transparência de algumas palavras, ser-lhes-á mais fácil perceberem o que os outros dizem/escrevem, mesmo que cada um fale/escreva na sua língua materna (*ibidem*) (por exemplo, os falantes de português e de italiano – línguas românicas – têm mais facilidade em se intercompreenderem, passando-se o mesmo com os falantes de neerlandês e alemão – línguas germânicas – e com os de russo e ucraniano – línguas eslavas). No entanto, tal não significa que as línguas que não pertençam a uma destas famílias devam ser postas de parte e que entre elas não se possam aplicar estratégias de intercompreensão. Pelo contrário, nestes casos, os intervenientes, não podendo tirar partido da relação de proximidade entre as línguas (vendo, assim, dificultada a tarefa de compreensão escrita e oral), deverão recorrer a outros meios (*ibidem*).

De facto, segundo Doyé (2005), a “intercomprehension has a very solid psychological foundation”, já que “it rests on the interplay of man’s faculty for language and his ability to exploit his previously acquired funds of knowledge” (p. 9), conhecimentos esses que podem advir das mais diversas áreas e ser úteis para a compreensão de textos/discursos escritos/proferidos em línguas que nunca foram estudadas.

A mesma ideia é partilhada por Capucho (2010) que, embora defenda que “os dados provenientes da dimensão linguística são, naturalmente, os mais utilizados pelos sujeitos, sobretudo no que diz respeito a transparência lexical” (p. 94), assegura que quando estes não são suficientes para se extrair sentido do que é lido/ouvido, há outros conhecimentos que podem ser rentabilizados. Com isto, a autora refere-se ao facto de os constituintes da



dimensão textual (ao nível dos processos de coerência e coesão e dos aspetos de formatação textual) serem comuns a toda uma pluralidade de línguas (que podem ser distantes entre si); de os conhecimentos incluídos na dimensão situacional (ao nível sociocultural, pragmático e interacional) poderem ser utilizados; e de o contexto também poder influenciar a extração de sentido de um texto/discurso, até porque “a consciência da existência de rotinas e rituais sociolinguísticos permite a criação de inferências” (Capucho, 2010, p. 94).

Também Veiga (2003, p. 42) partilha da mesma opinião, afirmando que

o sujeito compõe e decompõe – por meio de exercícios de comparação, transposição, tradução, transferência, associação, dedução, interpretação, inferência, confronto, relação, decodificação... e de negociação – cenários semânticos dentro de um enquadramento cultural, por ele conhecido e estabelecido, que lhe permitam optar e alcançar um sentido consensual. Por outras palavras, o indivíduo põe em prática a sua competência de intercompreensão.

Doyé (2005), baseando-se em diversos autores (por exemplo, Klein & Stegmann, 2000, Pucheva & Shopov, 2003, Rieder, 2002), afirma que todos os indivíduos dispõem de uma panóplia de conhecimentos, para além dos linguísticos, dos quais podem usufruir em contextos de IC, isto é, conhecimentos aos quais podem recorrer quando confrontados com falantes de outras línguas, extraíndo sentido do que lhes é dito/lido. Esses conhecimentos, de vários tipos, e subscritos por Barbeiro (2009), são:

a) Conhecimento geral: por vezes acontece que a compreensão é atingida através do conhecimento geral que um indivíduo detém do mundo, como se de uma enciclopédia se tratasse. Para utilizarem este conhecimento, os indivíduos não precisam de mais nada a não ser motivação, isto é, não precisam que ninguém lhes ensine a utilizá-lo, ou como fazê-lo;

b) Conhecimento cultural: conhecimento que os sujeitos têm de outras culturas e ainda da relação que estabelecem entre estas e a sua própria cultura. Por vezes pode acontecer que este conhecimento seja estereotipado, podendo conduzir a falsos saberes e até mesmo a discriminações. No entanto, qualquer que seja o conhecimento sobre as outras culturas, ser-nos-á útil, nem que seja para um contacto inicial, uma primeira orientação;

c) Conhecimento situacional: o conhecimento extraído de um texto/diálogo muito tem a ver com o contexto em que este é escrito/lido e proferido/escutado, com o sítio e o tempo, e com as pessoas que nele intervêm. Assim, estes elementos influenciam o modo como o texto/discurso é escrito/produzido e a forma como o mesmo é recebido pelo interlocutor, pelo que a interpretação de cada um também será diferente;

d) Conhecimento pragmático: relacionado com o anterior (conhecimento situacional), este tipo de conhecimento remete para as pistas que a posição onde determinado parágrafo se encontra num texto (por exemplo, ao encontrar-se no final, acreditamos ser uma conclusão), ou a curva melódica e tom de voz com que um enunciado é pronunciado (sabendo, por exemplo, se se trata de uma pergunta ou de um pedido), nos facultam;

e) Conhecimento comportamental: há diversos comportamentos, tais como gestos, expressões faciais e corporais e movimentos, que acompanham as declarações verbais e que em muito contribuem para a extração de sentido. De facto, autores como Merhabian (1971), Birdswhistell (1970) e Le Roux (2002) (*in* Capucho, 2010) afirmam que os meios não-verbais contribuem em mais de 60% para a extração de sentido de uma mensagem oral. O mesmo acontece nos enunciados escritos, em que, por exemplo, a mancha gráfica afluí no mesmo sentido (extração de sentido). Contudo, importa referir que de cultura para cultura estes símbolos podem ter significados distintos, podendo induzir os sujeitos em erro;

f) Conhecimento gráfico: os sistemas de escrita que os indivíduos conhecem, associados aos conhecimentos gramatical e lexical que possuem, podem servir de base para suposições noutros sistemas de escrita, ajudando a alcançar o conteúdo apresentado. A segmentação textual, a acentuação, a pontuação, bem como sublinhados e símbolos são outros indicadores gráficos de significado;

g) Conhecimento fonológico: relacionado com o som das palavras que conhecemos, este conhecimento permite-nos fazer inferências e assim chegar ao significado do que nos é dito. O facto de a representação fónica diferir de língua para língua faz com que este seja o tipo de conhecimento com menos influência, apesar de haver algumas correspondências entre todas as línguas europeias;

h) Conhecimento gramatical: conhecimentos prévios sobre sistemas gramaticais poder-nos-ão ser úteis para podermos deduzir acerca de estruturas gramaticais utilizadas

em textos/enunciados noutras línguas. Estas suposições serão mais fiáveis se as línguas em causa pertencerem à mesma família;

i) Conhecimento lexical: que se subdivide em dois tipos de conhecimento:

- i.i) Conhecimento do vocabulário internacional: a maior parte do chamado vocabulário internacional descende do grego, do latim ou de derivações destas duas línguas (sendo que na formação de palavras mais recentes o inglês exerce, atualmente, grande poder), o que faz com que as línguas que delas derivaram tenham uma estrutura sintática base e vocabulário comuns que facilitam a estratégia de intercompreensão. No caso específico das línguas europeias, a maioria pertence ao grupo Indo-Europeu, sendo esta a base que lhes é comum;
- i.ii) Conhecimento do vocabulário que a língua materna (ou outra que se tenha aprendido) tem em comum com línguas da mesma família: há muitas palavras que são idênticas entre línguas pertencentes à mesma família (as chamadas palavras transparentes), o que facilita a IC. Contudo, é necessário fazer referência aos chamados “falsos amigos”, isto é, às palavras e expressões que, embora com grafia e/ou som idênticos, têm significados muito diferentes de língua para língua.

Assim, “Intercomprehension relies on a «general interpretative faculty», which is not limited to the processing of linguistic elements” (Barbeiro, 2009, p. 218), pelo que, perante uma língua desconhecida ou pouco conhecida, os indivíduos poderão recorrer a todos os conhecimentos que possuem, sejam eles linguísticos ou não linguísticos, podendo ainda ser relativos à sua língua materna ou a outras que conheçam, de forma a aproximarem-se do sentido daquilo que lhes é dito/lido. De facto, e segundo Valente (2010), quando confrontado com um determinado contexto comunicativo, é importante que o sujeito saiba gerir todos os seus conhecimentos e repertório linguístico-comunicativo, por forma a conseguir construir novos saberes que, futuramente, poderá aplicar a outras situações, compreendendo e fazendo-se compreender progressivamente melhor. Estes entendimentos são igualmente partilhados por Coste, Moore e Zarate (2009, p. 18) que afirmam que o facto de o conhecimento relativo a uma língua ser rudimentar não é impeditivo de uma comunicação válida.

Doyé (2005) afirma que “the advocates of intercomprehension regard it as an alternative or complement to the common use of a *lingua franca*” (p. 7). Este conceito – língua franca –, que apesar de ter tido uma aceitação bastante significativa até ao virar do século XX (pois se pessoas falantes de diferentes línguas soubessem uma determinada língua que fosse comum para toda a gente, a comunicação seria fortemente facilitada), passou, a partir desta altura, a ser olhado de uma outra perspectiva. Afinal, a adoção de uma língua global/comum (franca), para além da enorme vantagem atrás mencionada, traz consigo algumas desvantagens, tais como o perigo do imperialismo linguístico, ou seja, o facto de a língua designada como franca ser vista como dominante sobre as restantes línguas (cf. Phillipson, *in* Doyé, 2005); o perigo da desvinculação da língua franca em relação às suas raízes culturais, bem como das outras línguas relativamente às respetivas culturas, isto é, o perigo de os falantes nativos dessa mesma língua franca se “desprenderem” das suas origens culturais pela facilidade com que podem comunicar na sua língua em qualquer lugar, para além de os falantes de outras línguas também se “desligarem” das suas culturas por terem de abandonar constantemente a sua língua materna e adotar a língua franca (cf. Bassnett 1999, *in* Doyé, 2005); e o perigo de comunicação insuficiente e potencial depreciação da língua materna, que se relaciona com o facto de uma língua, por não ser associada à sua cultura original, correr o risco de ser superficial, pelo que esta desvantagem está intimamente relacionada com a anterior (cf. Doyé, 2005). Posto isto, o mesmo autor afirma que os defensores da IC propõem uma política de ensino de várias línguas, desenvolvendo a CP dos alunos, pelo que não é aceitável que uma língua domine outra(s).

Doyé (2005) refere ainda que os promotores da IC defendem esta abordagem como evitando a exclusão inerente ao facto de haver cidadãos que não conhecem/dominam a língua tida como franca. Aliás, a IC requer que os interlocutores estejam em igualdade e, consequentemente, se tratem como parceiros e desenvolvam “the attitudes and skills needed in intercultural communication, namely respect, tolerance and co-operation” (Doyé, 2005, p. 11). Assim, e sendo a IC uma abordagem plural, esta “propicia o respeito por todas as línguas, defende a emancipação dos falantes das línguas menos faladas nas interações multiculturais, (...) [contribuindo assim] para a preservação da diversidade linguística e, portanto, da riqueza cultural” (Alves & Mendes, 2006, cit. por Valente, 2010, p. 65).

Assim, e tal como acontece com a SDL, também a IC implica atitudes como a curiosidade pelo Outro e pelo que é diferente, inclusivamente a(s) sua(s) língua(s) e cultura(s), “a capacidade de [...] fazer associações e estabelecer pontes entre línguas” e ainda a “agilidade ou elasticidade linguístico-comunicativa, capaz de permitir ao sujeito, em contacto com novos dados verbais, saltar barreiras linguísticas, culturais, comunicativas” (Santos & Andrade, 2000, cit. por Valente, 2010, p. 89). Ainda à semelhança da abordagem plural apresentada no tópico anterior (SDL), também a IC não tem como principal objetivo o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras (embora tal possa acontecer), mas antes a aquisição e desenvolvimento de capacidades de receção e de comunicação para co-construção do sentido dos textos/enunciados lidos/ouvidos (cf. Valente, 2010; Capucho, 2010). De facto, a IC pode ser uma ferramenta auxiliadora da aprendizagem de línguas, na medida em que, nas palavras de Veiga (2003, p. 42), “multiplica as fontes de recurso a dados linguísticos e culturais visando alcançar a competência plurilingue/pluricultural”, como atrás já fizemos referência.

Importa ainda referir que, para além de permitir impulsionar a aprendizagem de línguas, a IC proporciona a construção de conhecimentos noutras áreas (cf. Barbeiro, 2009), tornando-se assim essencial para o sucesso dos alunos noutras matérias (como no estudo dos diversos tipos de textos) e áreas disciplinares (por exemplo, em Estudo do Meio), tal como tentaremos mostrar com o projeto desenvolvido com alunos do 1.º CEB e que apresentaremos no capítulo III deste estudo.

### **3. Projetos em intercompreensão em línguas românicas – Inserção curricular da intercompreensão no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A intercompreensão (IC), que de uma maneira muito geral é o processo através do qual os falantes de diversas línguas se entendem mutuamente, apesar de se expressarem em línguas diferentes, tem mais probabilidade de ocorrer se as línguas envolvidas pertencerem à mesma família (cf. Hermoso, 1998, *in* Veiga, 2003). É o caso das línguas românicas (LR) que, por terem o latim como raiz comum, apresentam muitas semelhanças entre si, aumentando, assim, o número de palavras transparentes para os falantes romanófonos, o que, consequentemente, facilita o entendimento dos intervenientes.

O recurso à IC entre línguas pertencentes à mesma família garante, segundo Blank (2009), uma maior precisão no diálogo entre os povos, “visto que não se recorre a uma língua que não pertence aos interlocutores, o que pode dificultar a comunicação ou torná-la rudimentar” (p. 2). Aliás, a autora refere mesmo que a aprendizagem de novas línguas, principalmente línguas da mesma família, requer transferência do conhecimento que se tem relativamente à língua materna e a outras línguas já dominadas que, de forma recíproca, também influenciarão positivamente os conhecimentos sobre as línguas previamente faladas.

A IC também permite que, do ponto de vista político, os países saiam beneficiados, já que possibilita uma aproximação mútua, nomeadamente o estabelecimento de relações de cariz político-económico.

Blank (2009) refere que há documentos que comprovam que já desde a época medieval que, na Europa, clientes e negociantes interagiam em diferentes línguas, conseguindo, no entanto, entender-se sem grandes dificuldades. Contudo, neste continente, o interesse pelo desenvolvimento da IC apenas surgiu nos anos 80/90 do século XX.

Desde esta altura, no âmbito europeu, têm-se vindo a desenvolver vários projetos que visam promover a divulgação deste conceito – IC – e a criar materiais que permitam a todos os indivíduos munir-se de ferramentas que lhes possibilitem compreender e comunicar noutras línguas (neste caso, românicas) para além da língua que lhes é materna. Dentre esses projetos e materiais, os mais expressivos são: *EuroComRom*, *EuRom4/EuRom5*, *Galanet*, *Galapro*, *Galatea*, *Lalita*, *Miriadi*, *Redinter*, *Itinerários Românicos*, *Euromania* e *Chainstories*.

Os últimos dois projetos enunciados (*Euromania* e *Chainstories*) e o material *Itinerários Românicos* foram desenvolvidos especialmente para crianças desde o 1.º ao 2.º CEB. Também o projeto *Galatea* se adequa a estes anos, embora também se possa adaptar a outros níveis de escolaridade. Devido ao seu público-alvo, passaremos a descrever cada um deles:

Projeto *Galatea*<sup>3</sup>: Este projeto, concebido entre 1991 e 1995, foi desenvolvido durante quatro anos (1996-1999), tendo sido criado por uma equipa internacional e gerido pelo laboratório de linguística e didática de línguas estrangeiras e maternas da *Université de Grenoble 3*.

*Galatea* destina-se a estudantes de qualquer faixa etária e tem por objetivo desenvolver a sua competência leitora em quatro LR (português, francês, espanhol e italiano).

*Galatea* reparte-se em sete CD-ROM, proporcionando recursos lúdicos que, para além de promoverem a interatividade, motivam os participantes para a construção do sentido dos textos apresentados. Todas as atividades realizadas pelos alunos são registadas, o que permite que um professor de línguas as examine e avalie o progresso de cada um (cf. Blank, 2009).

Em Portugal, este projeto resultou na construção de um CD-ROM composto por seis módulos que procuram “consciencializar o utilizador para o mundo da latinidade, para as estratégias de leitura utilizadas e para a possibilidade de rentabilizar conhecimentos prévios” (retirado do *site* <http://www.ua.pt/cidtff/PageText.aspx?id=12047>).

*Itinerários Românicos*<sup>4</sup>: Este material, proposto pela União Latina, apresenta-se sob a forma de um *site* de internet e destina-se a alunos do 1.º e 2.º CEB.

*Itinerários Românicos* é composto por seis módulos que abordam diversos temas. Cada módulo apresenta uma história, com características de filme de animação (desenhos animados), e inúmeras atividades lúdicas e interativas que permitem às crianças contactar (ouvir, ler) com seis LR (português, espanhol, catalão, francês, italiano e romeno). Estas

---

<sup>3</sup> Para mais informações veja-se também <http://galatea.u-grenoble3.fr/>

<sup>4</sup> Para mais informações veja-se [http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/pt](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/pt)

atividades promovem uma aprendizagem guiada, já que possibilitam a avaliação interna dos resultados, ou seja, à medida que as crianças vão concretizando as tarefas, a plataforma assinala as respostas certas e erradas, dando oportunidade de corrigir estas últimas.

Este material tem por objetivos sensibilizar para o plurilinguismo, levando os alunos a conhecer os vínculos linguísticos e culturais entre as LR contempladas, desenvolver as capacidades de IC dos participantes, promovendo a compreensão oral e escrita, e incentivar os alunos para a aprendizagem de línguas.

Projeto *Euromania*<sup>5</sup>: Este projeto, desenvolvido no âmbito do programa Socrates/Língua, destina-se a alunos dos 1.º e 2.º CEB (entre os 8 e os 11 anos de idade) e decorre em cinco países europeus falantes de LR, a saber: Portugal, Espanha, França, Itália e Roménia. Para além de abordar as línguas oficiais dos países já referidos (português, espanhol, francês, italiano e romeno), este projeto engloba também o catalão e o occitano, sendo esta última língua uma novidade nos projetos de IC (cf. Barbeiro, 2009).

*Euromania* encontra-se em formato impresso, abrangendo vinte módulos e um CD com conteúdo sonoro, existindo ainda um *site* na internet que contém informação complementar (banco de dados disponível para professores e alunos).

Os módulos didáticos que compõem o projeto abrangem conteúdos de várias disciplinas, como Ciências, Matemática, História, Geografia e Tecnologia, nas línguas atrás mencionadas, pelo que Barbeiro (2009) refere que estes materiais procuram desenvolver as estratégias de IC dos alunos, associando-as à aprendizagem das diversas matérias escolares, em várias disciplinas, não se restringindo ao campo da(s) Língua(s).

A estrutura dos módulos compreende quatro secções: 1) “Olha e descobre”, onde são apresentados seis documentos relativos ao conteúdo que deve ser aprendido, sendo que cada um dos documentos é apresentado numa língua distinta e combina texto e imagem; 2) “Pensa e explica”, secção que, apresentada na língua materna dos alunos, serve para que estes verifiquem as hipóteses formuladas na secção 1), para além de sistematizar o conteúdo a ser aprendido; 3) “Ir mais longe”, que estende a aprendizagem a novos aspetos; e 4) “Viajemos através das nossas línguas”, secção que pretende aumentar a consciência linguística dos participantes através da observação do mesmo texto em diferentes línguas, bem como aprofundar o seu conhecimento metalinguístico em relação às LR, atentando em

---

<sup>5</sup> Para mais informações veja-se também <http://www.euro-mania.eu/index.php>



diversos aspetos linguísticos (número, género, tempos verbais, negativa, entre outros) (cf. *ibidem*).

Projeto *Chainstories*<sup>6</sup>: O projeto *ChainStories* (“Histórias em Cadeia”) foi financiado pela União Europeia, Programa Socrates/Língua, e destina-se a crianças entre os 8 e os 12 anos de idade.

Este projeto promove a aprendizagem de línguas de famílias europeias (românica, germânica e eslava), levando as crianças (e mesmo as suas famílias) a perceber a relação que entre elas existe<sup>7</sup>. Assim, recorrendo a estratégias de IC, os participantes poderão compreender facilmente línguas pertencentes à mesma família linguística que a sua língua materna e com isto perceber as vantagens de comunicar com falantes de outras línguas.

*Chainstories* consiste na elaboração de uma história em cinco línguas da mesma família e escrita em cinco países distintos. Desta forma, uma escola de um país começa uma história na sua língua materna (por exemplo, espanhol), ilustrando-a, e envia a parte da história criada para uma escola de outro país, cuja língua seja da mesma família (por exemplo, francês). Esta continua mais uma parte da história e repete o processo até que a história termine na quinta escola, do quinto país. Assim, para que a história seja continuada, é necessário que as crianças descodifiquem e compreendam as ideias principais do que foi escrito até ao momento pelas outras escolas da cadeia/sequência.

Neste projeto pode participar um número ilimitado de escolas e a sua realização conta com a participação de professores e especialistas em ensino de línguas.

No caso de Portugal, Valente (2010) foi uma das participantes no projeto *Chainstories*, tendo escrito parte de uma história (em português) com os alunos com quem trabalhou no âmbito do estudo incluído na sua dissertação de mestrado.

---

<sup>6</sup> Para mais informações veja-se <http://www.chainstories.eu/?id=17&L=>

<sup>7</sup> Apesar de o projeto se estender às três famílias de línguas referidas – românica, germânica e eslava – apenas participaram escolas de cinco países e respetivas línguas românicas, nomeadamente, Portugal, Espanha, Roménia, França e Itália.

Para além dos projetos aqui apresentados, vários seminários, encontros e eventos têm acontecido em diversos continentes (para além da Europa, também América e África) com o mesmo propósito: difundir a IC (cf. Blank, 2009).

A IC, ao possibilitar uma abordagem de línguas que tem em conta os interesses e necessidades dos indivíduos e ao quebrar estereótipos sobre a aprendizagem de línguas, fomenta o plurilinguismo e o pluriculturalismo, contribuindo para a aproximação e interação entre países e falantes nativos de diferentes línguas (cf. Blank, 2009).

O que se pretende é que se continue a apostar cada vez mais na IC, desenvolvendo novas metodologias e tecnologias que favoreçam a disseminação deste conceito.

## **Capítulo II – Da competência discursiva aos tipos de textos**

A competência comunicativa, para além de se referir a enunciados orais (como aludimos no Capítulo I deste relatório), também engloba enunciados escritos, já que os textos escritos, considerados a mais antiga tecnologia de transferência de informação (cf. Britton & Black, 1985), são um recurso abundantemente utilizado para que os indivíduos comuniquem entre si. Por sua vez, também as competências constitutivas da CC abarcam os textos escritos, nomeadamente a competência discursiva. Assim, sempre que produzimos um discurso, seja ele oral ou escrito, adaptamo-lo à situação, ao(s) interlocutor(es) e ao contexto de comunicação com que nos deparamos, adequando os termos/palavras utilizados, a estrutura do texto, entre outros. No fundo, apropriamo-nos de vários tipos e géneros de textos para comunicarmos em situações distintas e com fins específicos, já que cada um dos tipos e géneros textuais apresenta estruturas verbais, semânticas e formais e marcas pragmáticas que os distinguem dos restantes e que “constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos” (Dicionário Terminológico).

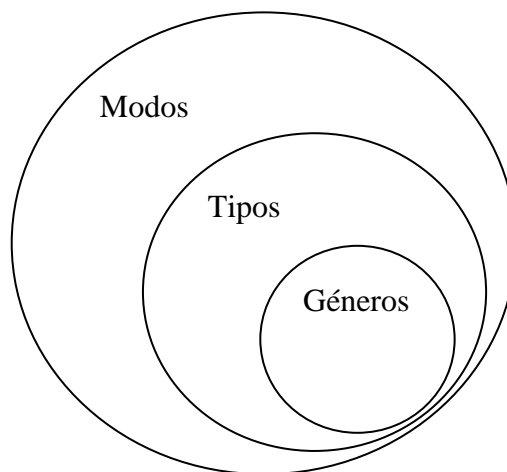
Para clarificação dos termos aqui utilizados (“tipos” e “géneros”), parece-nos conveniente fazer uma breve distinção entre ambos, e ainda entre estes e a noção de “modos” de texto que, por vezes, também se confunde com os anteriores. Entre os vários autores da área não há grande consenso relativamente a estas três conceitos<sup>8</sup>, pelo que optaremos por apresentar as aceções que nos parecem ser mais consensuais e com as quais mais concordamos.

Os modos de textos ou modos literários são a categoria mais abrangente e dividem-se em modo narrativo, lírico e dramático (cf. Silva, 1984; Reis, 1985, *in* Branco, 2000). Incluídos nesta categoria encontram-se os tipos de textos que, por sua vez, englobam os géneros textuais. Apesar de mais abrangentes do que estes últimos, os tipos de textos são em menor número (como explicaremos com maior detalhe mais adiante). A Figura 1 ilustra de forma simplificada a distinção/relação entre os três conceitos.

---

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, Branco (2000).

**Figura 1: Relação entre os modos, tipos e gêneros textuais**



Segundo Marcuschi (2002, *in* Silva, 2011), os tipos de textos remetem-nos para “uma construção textual teórica definida pelos aspetos linguísticos da sua composição como os lexicais, sintáticos, flexão verbal e relações de conexão” (p. 14), enquanto os gêneros textuais são “os textos presentes no nosso quotidiano definidos pelo conteúdo, propriedades funcionais e estilo na composição” (p. 14). Ou seja, e socorrendo-nos de Silva (2011), os tipos de textos prendem-se com a estrutura organizacional dos textos, enquanto os gêneros textuais são as diferentes formas de aplicar um texto a uma determinada situação de comunicação. Neste sentido, e se consultarmos o *Dicionário Terminológico*, Beacco (1991, *in* Pereira, 2001), Marcuschi (2002, *in* Silva, 2011) e Adam (2005), apercebemo-nos de que estes autores afirmam que os gêneros de textos são uma forma de os tipos textuais circulararem na linguagem, ou seja, são o que liga um texto a um discurso, a uma formação sócio-discursiva. Além disso, diz Pereira (2001) que um discurso<sup>9</sup>, isto é, um enunciado (oral ou escrito) produzido numa situação de comunicação, inclui, por vezes, vários tipos de textos.

Apesar de esta distinção entre género e tipo textual ser aceite por vários autores, nem todos têm em conta os mesmos tipos de textos. Por exemplo, Marcuschi (2002, *in* Silva, 2011) entende que os tipos textuais são: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo. Para Werlich (*in* Pereira, 2000; e também *in* Pereira, 2001), os cinco tipos de textos são os mesmos que acabámos de apresentar, à exceção do tipo injuntivo, que este autor substitui por instrutivo (também chamado instrucional). O *Dicionário Terminológico*

tem em conta os tipos conversacional, narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrucional ou diretivo, preditivo e literário. Adam (2001) distingue os tipos narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo e dialogal. O *Programa de Português do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009) seleciona como tipos textuais: narrativo, descritivo, informativo-expositivo, instrucional e conversacional. Outros tipos de textos são considerados, dependendo dos autores por quem são apresentados. Contudo, todos eles têm em comum a ideia de que um tipo textual engloba vários textos com determinadas características comuns a todos eles (incluindo a estrutura, por exemplo) e que os distinguem dos textos pertencentes aos restantes tipos. Além disso, estes autores concordam também com o facto de cada tipo textual abranger textos que, apesar de características comuns entre si, apresentam certas particularidades distintas das dos restantes textos incluídos no mesmo tipo. Referimo-nos, portanto, aos géneros textuais que, e retomando o que atrás foi referido sobre o seu número ser maior do que o dos tipos de textos, variam entre: “a carta, o romance, o bilhete, a reportagem jornalística, a aula expositiva, a reunião de condomínio, a notícia jornalística, o horóscopo, a receita culinária, a lista de compras, a ementa de restaurante” (Marcuschi, 2002, *in* Silva, 2011, p. 15), entre muitos outros. Deste modo, concluímos que os géneros textuais são em número indefinido, contrariamente aos tipos de textos, cuja cifra é limitada.

Para se agrupar os textos em géneros e em tipos recorre-se às tipologias textuais. As tipologias não são mais do que critérios que dividem e organizam diversos textos tendo em conta as suas características (cf. Pereira, 2000). No fundo, o que se faz é aquilo que Garcia-Debanc (1989, *in* Pereira, 2001) apelidou de “triagem de textos”, uma atividade cujas estratégias de seleção e agrupamento variam entre comparação de textos, fórmulas de “abertura” e de “fechamento” de textos, entre outras.

A função das tipologias textuais é criar um protótipo para classificar os textos, isto é, é criar “o exemplar mais característico, o modelo idealizado de uma categoria” (Dicionário Terminológico). Assim, “um texto pode considerar-se um relato, uma descrição, uma argumentação ou uma explicação [...], conforme se aproxima ou se afasta de um protótipo de referência” (Adam & Revaz, 1996, cit. por Pereira, 2001, p. 42).

---

<sup>9</sup> Outras definições do conceito “discurso” poderão ser encontradas, por exemplo, nas obras de Adam (2001) e Reuter (1996, *in* Pereira, 2001).

Contudo, Adam (2001; 2005) considera que um texto é algo demasiado complexo e heterogêneo para se incluir num único tipo de texto e, por isso, defende a ideia de que cada texto se pode dividir em sequências. Uma sequência é definida como uma “entidade relativamente autónoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto de que faz parte” (Pereira, 2001, p. 26). Deste modo, dentro de um mesmo texto podemos encontrar várias sequências que podem variar entre narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo (cf. Adam, 2005). Depois de classificadas as sequências constitutivas de um texto, há que determinar a sequência maior, isto é, a sequência dominante (*ibidem*; Adam, 2001; cf. também Adam, *in* Dicionário Terminológico; *in* Pereira, 2000; *in* Pereira, 2001), sendo esta a que vai determinar a que tipo corresponde um texto. Por exemplo, se a sequência dominante de um texto for a narrativa, então o texto é de tipo narrativo.

Independentemente de corroborarmos ou não a ideia das sequências textuais descrita por Adam, a verdade que a tipologia dos textos influencia a forma como lemos um texto e o que dele vamos compreender, sendo necessário recorrermos a estratégias específicas de leitura e compreensão, adaptando-as à(s) tipologia(s) textual(ais) em questão (cf. Sim-Sim, 2007). Sim-Sim (2007, p. 25) exemplifica esta situação com a seguinte afirmação:

Um leitor fluente sabe que para estudar é necessário saber salientar a informação determinante, tirar notas e fazer esquemas de textos informativos. Sabe também fruir silenciosamente o prazer de um texto narrativo, ou tirar partido da leitura oralizada para “sentir” a sonoridade de uma poesia ou “ouvir” um bom texto de teatro. Igualmente conhece as estratégias eficazes para ler e seguir as instruções do preenchimento de um impresso ou da bula de um medicamento.

Para que as crianças se munam de um grande e diversificado número de estratégias de leitura que possam utilizar aquando da leitura de diferentes tipos e géneros textuais, há que lhes permitir a convivência com uma grande diversidade de textos, de forma a interiorizarem múltiplas estruturas textuais e, assim, alargarem a sua competência discursiva e textual (tanto do ponto de vista da produção como da compreensão) (cf. Ministério da Educação, 2009, p. 61).

O facto de as crianças conhecerem as estruturas compositivas dos vários tipos e géneros textuais facilitar-lhes-á o processo de leitura e, simultaneamente, a compreensão do que leem. Costa (2011), ao referir Ogle e Blachowicz (2001), afirma que “o reconhecimento de um padrão organizacional permite ao leitor criar uma representação mental da informação e identificar as relações lógicas avançadas pelo autor do texto” (pp. 21-22).

Para além do (re)conhecimento do padrão organizacional, isto é, das estruturas que compõem cada género e tipo textual, existem outros fatores que contribuem para a compreensão dos textos, independentemente da(s) sua(s) tipologia(s). Sim-Sim (2007) aponta para as vivências do leitor, a riqueza lexical do mesmo, os conhecimentos que este possui sobre a própria língua e o mundo que o rodeia, e o assunto a ler. Lencastre (2003) defende que os fatores implicados na compreensão dos textos se organizam em dois grandes grupos: características do leitor (que englobam o conhecimento prévio; a perspetiva, os interesses e as atitudes; a capacidade cognitiva; o objetivo de leitura; e as estratégias e estilos de processamento da informação textual) e características do texto (que incluem o conteúdo; a estrutura desse conteúdo – que se divide em global e local –; e as ajudas complementares – destaques no texto, tópicos, ilustrações...). Giasson (2000, *in* Silva, 2011) acrescenta a estes dois grupos um outro que se prende com o contexto em que um texto é produzido e lido.

Como o nosso estudo se foca nos tipos de textos, daremos mais importância aos fatores que dizem respeito ao texto propriamente dito (nomeadamente a sua estrutura), tendo, porém, noção de que todos os outros elementos supracitados contribuem para a compreensão dos vários tipos e géneros textuais.

A forma como as ideias de um texto estão organizadas – a sua estrutura – é um elemento fulcral para a determinação da compreensão do que se lê e é, segundo Meyer (1985) e Lencastre (2003), o que distingue um texto de um mero aglomerado de frases. Apoiando-se no estudo de alguns autores (Birkmire, 1985; Kintsch, Mandel & Kozminsky, 1977; Kintsch & Yarbrough, 1982), Lencastre (2003) afirma que um texto bem organizado permite uma leitura muito mais facilitada, já que livra o leitor de certas exigências, tais como ativar os conhecimentos prévios, perceber as relações entre as ideias do texto e realizar inferências. A mesma autora (Lencastre, 2003), e como já referimos previamente, distingue dois níveis de estrutura textual: o nível global e o nível local. O primeiro (nível

global) diz respeito à organização global do texto, ou seja, ao texto como um todo. É aqui que se incluem as unidades principais de informação, estando estas ligadas através de relações semânticas específicas. Já o segundo (nível local), que tem a ver com os pormenores do texto, contempla a ligação entre frases e proposições, podendo esta ser feita de diferentes formas, como, por exemplo, tendo em conta a coesão temática ou a relação de causa-efeito entre os conceitos.

Meyer (1985) faz distinção entre três tipos de estruturas textuais: a estrutura de nível superior, a macroestrutura e a microestrutura. A estrutura de nível superior corresponde ao que Lencastre (2003) designa por nível global, ou seja, à organização principal/global do texto, da mesma forma que a microestrutura corresponde ao nível local, incluindo-se aqui a análise dos aspetos linguísticos (coesão entre as palavras e as frases, por exemplo). Já a macroestrutura trata da coerência textual, isto é, a ordenação e a relação entre as ideias contempladas ao longo do texto. Este encadeamento de ideias pode ter por base qualquer um (ou vários) dos cinco grupos básicos definidos por Meyer (1985):

- *Collection* (coleção): os conceitos estão agrupados de forma lógica e seguindo uma ordem temporal;
- *Causation* (causalidade): a relação entre as ideias é causal, isto é, há uma que antecede/é a causa de outra, que lhe é consequente (relação de causa-efeito);
- *Response* (resposta)/ *problem/solution* (problema/solução): idêntico ao de causa-efeito, uma vez que o problema antecede a solução;
- *Comparison* (comparação): dois ou mais tópicos são postos em comparação, assinalando-se as semelhanças e diferenças entre eles;
- *Description* (descrição): há descrição/ são dadas informações sobre algo.

Independentemente da forma como as ideias de um texto estão interligadas entre si, Meyer (1985) e Lencastre (2003) afirmam que estas se encontram organizadas obedecendo a uma hierarquia de nível, isto é, seguindo um procedimento “*top-down*” (de cima para baixo). Quer isto dizer que as ideias principais se encontram no início do texto (no topo da estrutura, nos níveis iniciais, ou seja, na estrutura de nível superior/de nível global) e as secundárias e os pormenores em níveis inferiores.

Para Adam (2001; 2005) a estrutura dos textos pode ser encarada sob o ponto de vista dos planos de textos fixos e dos planos de textos ocasionais. Os primeiros (planos de



textos fixos) dizem respeito à estrutura comum aos vários textos incluídos num mesmo género textual (por exemplo, uma dissertação rege-se sempre, ou quase sempre, pela seguinte estrutura: introdução, tese, antítese, síntese, conclusão). Já os planos de textos ocasionais têm a ver com a estrutura única de cada texto, podendo ser identificados através dos parágrafos, títulos e subtítulos, conetores textuais, entre outros.

A análise das diversas estruturas textuais apontadas pelos vários autores supracitados abrange todos os tipos e géneros textuais. Contudo, o enfoque do nosso estudo prende-se com o texto de tipo expositivo, sendo sobre este que nos debruçaremos no tópico seguinte deste capítulo.

## 1. O texto expositivo

Primeiramente, é importante referir que o texto expositivo (TE) não tem uma nomenclatura consensual na literatura, já que, dependendo dos autores que definem este conceito, é também chamado de texto informativo, explicativo ou expositivo-explicativo. De facto, todas estas designações apresentam significados muito próximos entre si, o que leva a uma sobreposição e (con)fusão entre elas:

- *Informar*: fornecer informações/dados sobre algo (cf. DRAE, 1992, *in* Angulo, 2001), não se destinando, porém, a apresentar uma conclusão, isto é, não tem o intuito de provar, influenciar, concluir algo (Combettes & Tomassone, 1988, *in* Adam, 2001); é, de certa forma, um conceito muito geral e vago (cf. Angulo, 2001; Brás, 2012; Silva, 2011);
- *Explicar*: dar a conhecer a informação, tentando clarificá-la e facilitar a sua compreensão (cf. Angulo, 2001; Brás, 2012; Pereira & Azevedo, 2003; Combettes & Tomassone, 1988, *in* Adam, 2001);
- *Expor*: apresentar um assunto e explicá-lo (cf. DRAE, 1992, *in* Angulo, 2001) – o que significa que neste conceito se inclui o de explicação.

Assim, e à semelhança de Silva (2011), entendemos que o termo expositivo é o mais abrangente e completo, já que, para além de apresentar (expor) a informação, remete também para a respetiva explicação, descrição, ilustração e exemplificação. Deste modo, será esta a designação que adotaremos ao longo deste trabalho, podendo, contudo, apropriarmo-nos de outras para nos referirmos aos textos do mesmo tipo, se essas forem as utilizadas pelos autores citados.

O TE, tal como as restantes tipologias, engloba textos com características comuns entre si e que os distinguem dos textos pertencentes aos outros tipos textuais. Este tipo de texto – expositivo – tem, como vimos, o principal objetivo de expor informações factuais sobre vários temas e explicá-las, clarificando os conceitos contemplados, tornando os assuntos mais perceptíveis e transformando e alargando os conhecimentos dos sujeitos. No fundo, os textos deste tipo tentam responder às questões “como?” e “porquê?” (cf. Pereira, 2001; Pereira & Azevedo, 2003), partindo, assim, de uma problematização até à respetiva explicação e eventual conclusão-avaliação (esta última etapa – conclusão-avaliação – nem

sempre acontece) (*ibidem*). Pode também ter como finalidade: dar a conhecer determinados fenómenos (cf. Brás, 2012); descrever um dado procedimento ou problema (cf. Costa, 2011; Silva, 2011); mostrar resultados de uma investigação (cf. Reyes, 1998, *in* Silva, 2011); opinar sobre algo (cf. Sim-Sim, 2007); apresentar e/ou argumentar (prós e contras) determinada hipótese, podendo levar à persuasão do interlocutor (cf. Meyer, 1985; Silva, 2011); comparar diferentes pontos de vista; ou analisar situações (cf. Silva, 2011).

A exposição é um tipo de texto não ficcional (cf. Sim-Sim, 2007) marcado pelo máximo de objetividade (cf. Silva, 2011) e, por isso, “produzido numa linguagem precisa, rigorosa” (Reyes, 1998, *in* Silva, 2011, pp. 16-17) e que recorre predominantemente a formas verbais impessoais (cf. Angulo, 2001). Corroborando esta afirmação, Decker (2006, *in* Silva, 2011, p. 17) aponta como três principais características destes textos “a clarividência da informação, a ordem das ideias expostas [principais e secundárias] e a objetividade na apresentação das ideias”. Quanto à organização das ideias, apesar de estas estarem devidamente ordenadas não significa que sigam, necessariamente, uma ordem temporal/cronológica (cf. Lencastre, 2003), como acontece nos textos do tipo narrativo. Também o registo formal, a grande quantidade de termos técnicos e científicos (cf. Gómez, s.d.), o recurso frequente a citações (cf. Angulo, 2001), o uso de vocabulário específico/preciso e a utilização da terceira pessoa (tanto do singular como do plural) (cf. Gómez, s.d.; Pereira & Azevedo, 2003) são características assíduas nos TE. Concluímos, assim, e apoiando-nos em Angulo (2001), que os textos deste tipo primam pelo rigor, precisão e objetividade, não havendo, geralmente, lugar para expressões subjetivas (cf. Gómez, s.d.). É igualmente frequente a utilização de fórmulas de encerramento no final de um TE, podendo estas variar, segundo Angulo (2001), entre uma conclusão e um resumo do que foi apresentado ao longo do texto.

O verbo *ser*, juntamente com o predicativo do sujeito nominal, e o verbo *ter*, associado ao complemento direto, predominam nos textos deste tipo, sendo o presente do indicativo o tempo e o modo verbal dominantes (cf. Werlich, 1976, *in* Silva, 2011; Gómez, s.d.; Pereira & Azevedo, 2003). Segundo Angulo (2001), também o pretérito imperfeito, o futuro e o imperativo (por exemplo, quando se apresentam atividades que visam ser realizadas) estão entre os tempos e modos verbais mais utilizados. Nos TE, o tempo e o lugar tendem a ser genéricos (cf. Lencastre, 2003), dando a sensação de que o tempo de produção e o tempo de leitura (no caso dos textos escritos) decorrem paralelamente (cf.

Angulo, 2001). As orações enunciativas são bastante frequentes nestes textos (cf. Gómez, s.d.) e seguem, geralmente, o esquema sintático sujeito–predicado–complementos (cf. Angulo, 2001). A coerência textual é assegurada pelo recurso a organizadores textuais (cf. Angulo, 2001) / conetores discursivos (cf. Silva, 2011), inclusivamente a conetores lógico-argumentativos (cf. Pereira & Azevedo, 2003; Angulo, 2001; Gómez, s.d.). Por sua vez, associados à coerência textual estão também os recursos tipográficos, que incluem os títulos e subtítulos, os esquemas, as introduções e resumos, a divisão do texto em parágrafos, o recurso a flechas, travessões, pontos ou outras formas de assinalar e organizar os tópicos, os asteriscos, as ilustrações, a utilização de diferentes cores e tamanhos de letra para realçar alguma parte do texto, os sublinhados, entre muitos outros (cf. Adam, 2001; 2005; Akhondi, Malayeri & Samad, 2011; Gómez, s.d.; Harvey, 1998; Angulo, 2001; Pereira & Azevedo, 2003).

Como já foi referido, a linguagem utilizada nos TE é bastante clara, específica e objetiva, não sendo comum utilizarem-se figuras de estilo (cf. Angulo, 2001). Porém, há determinados recursos estilísticos que contribuem para a coesão e coerência textuais. Os referidos por Angulo (2001) são: a) repetição: muito frequente nos manuais escolares, nas enciclopédias e em revistas científicas (*ibidem*), esta figura de estilo permite relembrar, ao longo do texto, aspetos que já foram proferidos e que importa retomar em determinado momento/passagem textual; b) anáfora: quando se faz alusão a algo que já foi referido (recuo no tempo); c) catáfora: para antecipar algo que será mencionado mais adiante (avanço no tempo); d) elipse: remetendo para a supressão de certas palavras, este recurso é mais utilizado quanto maior for o conhecimento partilhado entre o emissor e o recetor (isto é, quando não há uma necessidade tão grande de o emissor apresentar e explicar as ideias de forma tão detalhada); e e) pleonismo ou redundância: serve para reforçar/enfatizar algo que já foi referido e, contrariamente à elipse, é uma figura de estilo mais utilizada quando o conhecimento partilhado entre os interlocutores é reduzido.

Tendo em conta as características do TE que temos vindo a apresentar, podemos concluir que a leitura e compreensão deste tipo textual são tarefas um tanto ou quanto difíceis para os alunos. O facto de tratarem conteúdos não familiares, incluírem conceitos novos, utilizarem uma linguagem formal que recorre frequentemente a termos técnicos e científicos, muitas vezes desconhecidos, abordarem assuntos não ficcionais (não tendo, por isso, o objetivo de entreter o leitor/ouvinte, como acontece com o texto narrativo, por

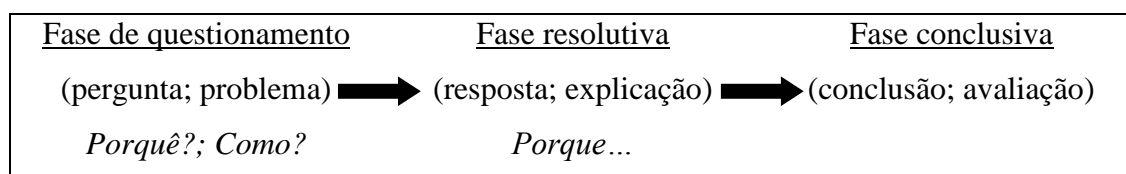
exemplo) e o não conhecimento da estrutura dos textos deste tipo são algumas das razões que desmotivam a leitura e dificultam a compreensão dos TE (cf. Akhondi, Malayeri & Samad, 2011; Costa, 2011; Dymock, 2005; Giasson, 1993; Lencastre, 2003; Márquez, 2010). De facto, os textos deste tipo não apresentam uma estrutura única, comum a todos eles. Pelo contrário, dependendo do texto analisado, há várias estruturas que se podem considerar, havendo mesmo textos compostos por mais do que uma estrutura, o que os torna deveras complexos (cf. Costa, 2011; Giasson, 1993; Meyer, 1985). Assim, torna-se essencial dar a conhecer aos alunos, a par das características dos TE, a(s) estrutura(s) adotada(s) pelos textos deste tipo, já que tal será uma mais-valia para as crianças (cf. Akhondi, Malayeri & Samad, 2011; Costa, 2011; Dymock, 2005; Harvey, 1998; Sim-Sim, 2007). Isto porque, segundo Meyer, Brandt e Bluth (1980, *in* Akhondi, Malayeri & Samad, 2011), se os alunos não conhecerem a estrutura dos textos que leem, não serão capazes de definir planos de leitura convenientes, isto é, não saberão adequar a forma como leem os textos aos objetivos de leitura definidos. Além disso, Meyer (1985) acrescenta que a estrutura do texto permite ao recetor (leitor ou ouvinte) distinguir as ideias principais das periféricas, o que contribui para uma melhor compreensão textual.

Como referido, os TE podem ser suportados por diversas estruturas. Entre as mais conhecidas estão as propostas por Meyer (1985), que apresentámos e definimos no tópico anterior: 1) *collection* (coleção, que Giasson (1993) designa por “enumeração”); 2) *causation* (causalidade ou causa-efeito); 3) *response* (resposta ou pergunta-resposta)/ *problem/solution* (problema/solução); 4) *comparison* (comparação); e 5) *description* (descrição). Não sendo exclusivas deste tipo textual, estas estruturas têm em conta a forma como as ideias de um texto estão encadeadas e, num mesmo texto, pode ser encontrada uma ou mais estruturas em simultâneo (cf. Meyer, 1985).

A estas cinco estruturas Angulo (2001) acrescenta uma outra bastante frequente nos TE: a ilustração, que engloba imagens/ilustrações, fotografias, gráficos, tabelas, esquemas, etc., bem como exemplos, para fins demonstrativos. Esta estrutura encontra-se maioritariamente nos manuais escolares destinados às crianças, embora também seja bastante comum naqueles que se dedicam a um público mais adulto/maturo.

Adam (2001), seguido por Angulo (2001), tem em conta três principais fases da estrutura dos TE relacionadas com a sequência textual e que a seguir esquematizamos (cf. Figura 2):

**Figura 2: Sequência textual dos textos expositivos (Adam, 2001)**



Angulo (2001) esclarece que este esquema é apenas um protótipo, não querendo necessariamente dizer que todas estas fases estejam presentes num mesmo texto, nem que esta ordem seja fielmente seguida.

Para Dymock (2005), os TE podem seguir duas principais estruturas:

- 1) Estrutura descritiva: foca-se nos atributos de algo e engloba três tópicos:
  - a) *List* (lista): estrutura mais básica, não implica qualquer ordem de apresentação dos termos/conceitos e pode ser tão simples como uma lista de compras, as características dos pinguins...;
  - b) *Web* (rede): as características de um objeto são discutidas em torno de um elo comum. Assim, ao contrário da estrutura anterior, os termos/conceitos apresentados estão interligados entre si, em vez de serem expostos de forma isolada;
  - c) *Matrix* (matriz): dois ou mais conceitos/temas são postos em comparação.
- 2) Estrutura sequencial: apresenta uma sequência temporal/cronológica de eventos, nos quais se incluem, por exemplo, a resolução de um problema matemático ou o ciclo de vida de um animal.

Apesar de o TE poder apresentar várias estruturas, podendo estas variar consoante a função do texto (cf. Silva, 2011), os domínios de conhecimento contemplados (cf. Lencastre, 2003; Silva, 2011) e ainda os autores que as estudam (como vimos), Lencastre (2003) afirma que existe um certo consenso acerca do desenvolvimento piramidal/hierárquico de um TE, isto é, em primeiro lugar é apresentado o tema principal do texto (introdução ao assunto a desenvolver) e só nos parágrafos seguintes é que este é aprofundado. A mesma autora declara que, em cada parágrafo, é a primeira frase que introduz o assunto nele tratado, sendo as frases seguintes aquelas que o vão desenvolver.

Os TE escritos em várias LR utilizados no nosso projeto de intervenção didática seguiram este esquema piramidal, facilitando, a nosso ver, a leitura e compreensão por parte dos alunos. Tal aconteceu porque as crianças conseguiam identificar facilmente o tema principal dos textos e o assunto de cada parágrafo, tendo, para isto, mobilizado, para além de diversas estratégias de IC (por exemplo, tradução, comparação e transferência) que lhes permitiam reconhecer algumas palavras, os seus conhecimentos prévios, uma vez que os conteúdos dos textos apresentados (corpo humano – pele, músculos e ossos) já tinham sido estudados em aulas anteriores (antes e durante o projeto didático).

Acerca dos conhecimentos prévios importa referir que vários autores, como Márquez (2010), Sim-Sim (2007), Lencastre (2003) e Giasson (1993), partilham a opinião de os considerarem um aspeto fundamental na compreensão dos TE. Na verdade, se, perante um TE, um indivíduo tiver algum conhecimento sobre o tema abordado, ser-lhe-á mais fácil acompanhar a informação que vai sendo apresentada, já que está mais a par dos termos, linguagem, definições, etc. que vão sendo expostas, não precisando, por isso, de despender tanto tempo a esclarecer vocabulário desconhecido ou a fazer inferências, por exemplo. O mesmo aconteceu com o grupo de alunos com que desenvolvemos o projeto, não tendo as diferentes LR em que se encontravam os TE apresentados impedido de estes mobilizarem os seus conhecimentos prévios. De facto, acreditamos que os conhecimentos que os alunos já detinham sobre os assuntos quando lhes apresentávamos um TE foram cruciais para que estes conseguissem aceder ao tema principal do texto e de cada parágrafo, já que estes conseguiram reconhecer inúmeras palavras já abordadas no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio.

Concluindo, aquando do contacto com um TE, os indivíduos recorrem ao que já sabem sobre o assunto e reformulam-no com as novas informações que retiram do texto e que são relevantes para o alargamento do seu conhecimento (cf. Sim-Sim, 2007).

A par dos conhecimentos prévios e da perceção da estrutura dos textos há outros fatores bastante importantes para a leitura e compreensão dos TE e que são corroborados por Márquez (2010), Sim-Sim (2007), Angulo (2001) e Giasson (1993): os objetivos de leitura (o fim para que cada sujeito lê/ouve um texto deste tipo); a motivação (alguém motivado para o contacto com um TE certamente compreendê-lo-á melhor do que alguém que se sinta “obrigado” a fazê-lo); a estrutura cognitiva (quanto mais madura esta for, maior será a compreensão); a compreensão do vocabulário utilizado; o contexto; a

previsão/antecipação do que vai sendo tratado ao longo do texto (que muito tem a ver com a sua estrutura); e as inferências/relações que o interlocutor vai estabelecendo entre as ideias ao longo do texto.

Antes de prosseguirmos, é importante referir que os textos do tipo expositivo incluem, tal como os textos de outros tipos, inúmeros géneros textuais. De toda uma vasta panóplia, destacamos os textos técnicos e científicos, presentes, entre muitos outros, nos manuais escolares, na internet, nos relatórios científicos e nas enciclopédias (cf. Angulo 2001; Lencastre, 2003); as entradas dos dicionários; as notícias; e os textos de opinião/argumentativos. Adam (2005) chama a atenção para o facto de mesmo os poemas também poderem ser um género do tipo expositivo, dependendo do assunto tratado e da forma como estão escritos.

Pelas características deste tipo textual e pelos géneros que abarca, depreendemos, apoiando-nos em Angulo (2001), que estes textos são bastante comuns na vida escolar/académica, já que o discurso adotado nas aulas e os textos contidos nas fichas informativas, nos manuais escolares, etc., que visam apresentar e explicar novos temas e conceitos, são maioritariamente expositivos. Assim, e já que o manual de Estudo do Meio é talvez aquele que mais textos expositivos reúne no 1.º CEB, será sobre esta área disciplinar e a sua relação com o TE que nos debruçaremos de seguida.



## 2. O texto expositivo na abordagem de conteúdos de Estudo do Meio

Como já mencionámos, um dos géneros textuais incluídos no tipo de texto expositivo é o texto técnico e científico, que podemos encontrar, entre outros exemplos, nos manuais escolares. Basta folhearmos um manual de Estudo do Meio do 1.º CEB para facilmente encontrarmos inúmeros e diversos textos deste género e tipo textuais. De facto, este foi um dos motivos para o projeto desenvolvido numa turma de 4.º ano de escolaridade abarcar os dois temas – texto expositivo e corpo humano (pele, músculos e ossos) –, já que, desta forma, foi possível conciliar as duas áreas de estudo (cada uma delas estudada de forma mais aprofundada por cada uma das professoras estagiárias de forma individual, como daremos conta mais adiante, no Capítulo III deste relatório). Assim, os TE (matéria de Português prevista para o 4.º ano pelo *Programa de Português do Ensino Básico*) entregues e analisados nas sessões do projeto foram sobre o corpo humano, mais especificamente sobre os seus constituintes – pele, músculos e ossos (temas abrangidos pela *Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio*, destinados ao referido ano de escolaridade).

O texto expositivo é, por excelência, o tipo de texto que melhor permite o acesso ao conhecimento (por todas as características que temos vindo a mencionar). Quando estudam, fazem resumos, querem saber o significado de alguma palavra ou de determinado conceito, resolvem um problema, redigem um relatório, opinam sobre algo, etc., os alunos recorrem a este tipo textual. Por conseguinte, o seu estudo não se deve restringir à área curricular de Português, mas sim estender-se a todas as outras, incluindo Matemática e Estudo do Meio. Esta tarefa encontra-se facilitada pelo facto de no 1.º CEB ser um único professor a lecionar as diversas áreas de estudo (cf. Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, a leitura e compreensão de TE, bem como a sua redação, podem e devem articular-se com outras áreas para além do Português, tendo sido isto o que fizemos no projeto desenvolvido, conjugando, como supramencionado e como explicaremos de seguida, Português e Estudo do Meio. Também por o TE e alguns dos géneros nele incluídos serem de difícil leitura e análise por parte dos alunos, deverá ser sobre estes (e outros menos dominados pelos discentes) que o trabalho em sala de aula se deverá debruçar (*ibidem*). Isto porque, comparativamente com o texto narrativo – tipo textual primordial na vida das crianças desde muito cedo, já que está presente, por exemplo, nas canções e histórias –, o

texto expositivo não lhes é tão “próximo”, pelo menos até ao ingresso no 1.º CEB. Além disso, é um tipo de texto menos espontâneo, devido à sua diversidade de estruturas (como já explicámos) e ao facto de não ter por finalidade divertir o recetor.

Estando já cientes da importância de abordar os TE no 1.º CEB, em todas as áreas curriculares, uma forma de o fazer é recorrer às *sequências didáticas*, que Barbeiro e Pereira (2007, p. 40) definem como “um conjunto de actividades escolares, organizado de forma sistemática com o objectivo de ajudar o aluno a dominar um género de texto para que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de comunicação”. Apesar de esta definição se referir apenas à escrita de vários géneros e, consequentemente, tipos textuais, consideramos que a mesma se aplica à respetiva leitura e compreensão, uma vez que não é possível escrever um texto sem primeiro o entender e conhecer as suas características e estrutura(s). Os mesmos autores acrescentam que, numa sequência didática, o trabalho do professor tem de incidir num conjunto coerente de sessões integradas num projeto bem definido, para além de se dever focar nos géneros e tipos textuais em que os alunos não se sentem tão à vontade, de entre os quais destacamos o TE.

Foi precisamente em torno de uma sequência didática que estruturámos o nosso projeto de intervenção: todas as sessões estavam devidamente articuladas (havia um seguimento lógico entre elas); o período de tempo que decorria no intervalo de uma para a outra era relativamente reduzido (de um dia para o outro ou, no máximo, de uma semana para a outra, de forma a que os alunos não se esquecessem do que tinha sido tratado); e tentámos aprofundar os conhecimentos dos alunos acerca dos já referidos conteúdos de Estudo do Meio e também de Português, no que respeita, principalmente, às características do texto expositivo e, concomitantemente, à leitura e escrita deste tipo textual, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Parece-nos, agora, plausível prosseguir para uma explicitação mais minuciosa do projeto didático desenvolvido numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, de modo a que se perceba melhor esta relação que estabelecemos entre as áreas curriculares de Português e de Estudo do Meio, bem como a sequência didática concebida.

### **Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo**

#### **1. Enquadramento e apresentação do estudo**

##### **1.1. Metodologia de investigação**

Os principais objetivos do nosso trabalho didático, como explicaremos de forma detalhada mais adiante, são o alargamento da cultura linguística dos alunos (relativamente ao português e a outras LR), a construção de conhecimento didático relativo à abordagem dos tipos de textos, mais especificamente do texto expositivo, bem como perceber de que forma é que atividades de IC, com recurso às LR, poderão contribuir para a aquisição de saberes na referida área por parte de alunos do 4.º ano de escolaridade. Assim, perante a natureza do nosso estudo, a metodologia de investigação por que optámos é de tipo qualitativo. Tal escolha está também relacionada com as características deste tipo de investigação que, antes de mais, não implica quantificação e medida (cf. Pardal & Correia, 1995).

Outras características desta tipologia investigativa são apontadas por Bogdan e Biklen (1994). São cinco as que os autores apresentam, admitindo que nem todas estão simultaneamente presentes nas investigações qualitativas, ou pelo menos não de igual modo (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

De facto, e para justificar o porquê de o nosso estudo ser do tipo qualitativo, passaremos a apresentar e a explicar as características nele presentes e que são referidas pelos autores supramencionados (Bogdan & Biklen, 1994):

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47) – no nosso caso, o ambiente natural é a sala de aula, na qual assistimos ao desempenho dos alunos do 4.º ano de escolaridade com quem trabalhamos. Por outras palavras, para podermos recolher os dados essenciais ao nosso estudo, procedemos à observação do “ambiente habitual de ocorrência” (p. 48), ou seja, do espaço e do contexto em que os alunos têm, normalmente, aulas. Isto porque, “para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (p. 48), pelo que não faz sentido desviar as crianças e os acontecimentos de onde estes comumente ocorrem.

2. “A investigação qualitativa é descritiva” (p. 48), pelo que descrevemos, com recurso a observações, registos audiovisuais, notas de campo, comentários dos alunos, entre outros – sempre em forma de palavras ou imagens, e raramente de números –, tudo o que aconteceu ao longo das sessões do projeto implementado.
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49), sendo que nós fomos estando atentas às intervenções dos alunos, bem como à motivação e empenho que aparentavam, a par da sua caminhada ao encontro dos objetivos que delineámos.
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50), na medida em que não se pretende confirmar ou refutar hipóteses previamente definidas, mas antes analisar os fenómenos que iam ocorrendo em dado contexto, inferindo as causas e as intenções de determinado comportamento ou intervenção.
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50), e nós, na nossa intervenção e também no tratamento e análise de dados, tentámos ser o mais fiéis possível à realidade, tendo interpretado os acontecimentos dando atenção ao contexto em que estes decorreram.

O estudo aqui apresentado, para além de ser de natureza qualitativa, como explicámos, teve também um carácter reflexivo. Afinal, Zeichner (1993, *in* Alarcão, 1996) afirma que se temos intuito de atingir proficiência, enquanto educadoras/professoras, na área da educação, temos, indubitavelmente, de refletir. Isto porque, nas palavras de Alarcão (1996), é através da reflexão que podemos repensar as nossas práticas e perceber o que pode e deve ser melhorado. De facto,

prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas (Coutinho *et al.*, 2009, p. 358).

Posto isto, importa referir que adotámos uma metodologia com características de investigação-ação (I-A). Tal como o próprio nome indica, esta perspetiva teórica requer

investigação (ou compreensão) e ação (ou mudança) em simultâneo (cf. Coutinho *et al.*, 2009). De facto, os dois capítulos anteriores provam a pesquisa (na qual se inclui também a investigação prática – o projeto didático) que fizemos acerca do tema que pretendíamos abordar, sendo que esta permaneceu contínua ao longo do desenvolvimento de todo o projeto de intervenção, inclusivamente com o conhecimento cada vez mais aprofundado que íamos detendo acerca dos alunos e da sua predisposição para as atividades realizadas. Esta investigação foi fundamental para a nossa reflexão e, consequentemente, para que a nossa ação se adequasse aos interesses e necessidades das crianças, bem como aos objetivos que tínhamos definido para o estudo em causa.

O que acabámos de referir vai ao encontro do que é defendido por autores como Grabauska e Bastos (2001) e Coutinho *et al.* (2009), que afirmam que a I-A se caracteriza pelo facto de os sujeitos investigadores (neste caso, os professores) encararem problemas reais que se verificam no contexto em que se encontram a lecionar num determinado tempo, refletirem acerca deles e, assim, agirem sobre eles, de forma a transformarem a realidade e, consequentemente, produzirem conhecimento. Esta análise e interpretação da realidade parte das práticas dos próprios professores, a par das suas conceções e valores, e visa projetar novas ações (cf. Grabauska & Bastos, 2001).

A I-A é uma metodologia propícia às mudanças nos profissionais de educação e/ou nas instituições educativas, de forma a que todos (sujeitos e organizações) fiquem aptos a acompanhar a progressão dos tempos e da modernidade (cf. Coutinho *et al.*, 2009).

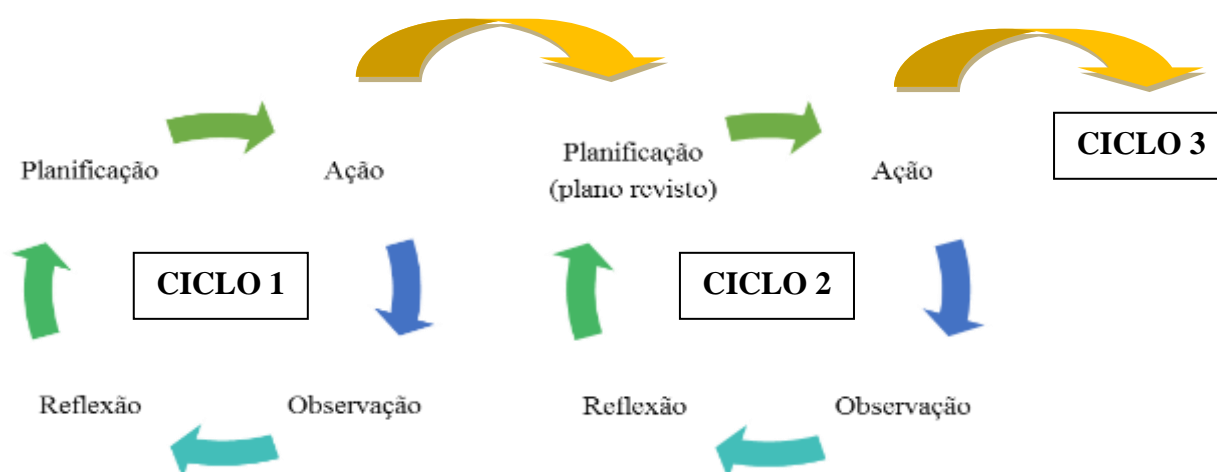
A metodologia de I-A remete para um processo cíclico que envolve um conjunto de fases que se organizam e acionam de forma contínua. São elas: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização) (cf. Coutinho *et al.*, 2009) (cf. Figura 3).

**Figura 3: Ciclo de investigação-ação**



De acordo com os mesmos autores (Coutinho *et al.*, 2009), este ciclo, exatamente por sê-lo, não tem fim. Ou seja, depois de os professores percorrerem as fases enunciadas anteriormente – planificação de atividades e procedimentos; ação (colocação em prática dessa planificação); observação dos resultados; e reflexão acerca da sua adequabilidade –, um novo ciclo toma lugar, repetindo-se todo o processo (cf. Figura 4). Assim, após refletir acerca do sucesso ou fracasso que as suas ações estão a ter, o professor deverá repensar as suas práticas e, assim, planificar novas estratégias, pô-las em prática, observar os seus resultados e voltar a refletir sobre eles. E assim sucessivamente durante todo o seu percurso enquanto docente. O que se pretende é que nos ciclos ulteriores se aperfeiçoem “de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (Dick, 1999, cit. por Coutinho *et al.*, 2009, p. 360).

**Figura 4: Espiral de ciclos de investigação-ação**



Para além das características que viemos a apresentar acerca da I-A, outras são-lhe também associadas. Por exemplo, esta metodologia é participativa e colaborativa, na medida em que todos os intervenientes no processo têm um papel a desempenhar, para além de que o investigador não é alguém externo, neste caso, à escola (cf. Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão, 1998; *in* Coutinho *et al.*, 2009). A metodologia de I-A é também prática e interventiva, pois, para além de se basear no campo teórico, não se confina a este, prevendo modificar a realidade (*ibidem*). É igualmente crítica e autoavaliativa, porque o

investigador (o professor) tem de estar em constante autorreflexão, isto é, a olhar de forma crítica para a sua intervenção para, desta forma, poder melhorá-la e adequá-la (*ibidem*). Finalmente, e como já mencionámos, a I-A é cíclica, já que envolve uma espiral, uma repetição de ciclos, em que se pretende que os erros e as descobertas anteriores sejam proporcionadores de melhorias e mudanças futuras (*ibidem*).

Já explicado o tipo de metodologia adotado para a concretização do presente estudo, falta-nos ainda dar a conhecer os instrumentos de recolha de dados que utilizámos, sendo estes apresentados e discriminados mais adiante, no final deste capítulo. Para já, resta-nos citar Zuber-Skerrit (1996, cit. por Coutinho *et al.*, 2009, p. 363), que resume o conceito de I-A até aqui apresentado: “fazer investigação-acção implica planejar, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de introduzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas”.

Fica ainda o convite a todos os professores que, nas palavras de Grabauska e Bastos (2001, p. 19), se devem tornar “investigadores de suas próprias práticas”, isto para que, e retomando o que apresentámos acerca de Zeichner (1993, *in* Alarcão, 1996), possam aprimorar a sua *performance* profissional.

## **1.2. Questões e objetivos de investigação**

O tema do nosso trabalho está relacionado com o desenvolvimento e o recurso a estratégias de intercompreensão em línguas românicas para (re)conhecer as características dos textos expositivos, bem como para perceber os textos deste tipo, para que, posteriormente, possam vir a ser redigidos com correção e adequação discursiva. Neste âmbito, planificámos, implementámos e avaliámos um projeto de intervenção didática que nos permitisse dar resposta às questões formuladas e atingir os objetivos a que nos propusemos. Relembra-los-emos de seguida:

### Questões de investigação:

- *Qual o papel da intercompreensão no desenvolvimento da competência plurilingue das crianças nos primeiros anos de escolaridade?*

*- De que forma é que as atividades de intercompreensão promovem conhecimentos, capacidades e atitudes na área de Línguas (português e outras línguas românicas)?*

*- Como promover conhecimentos e capacidades sobre o texto expositivo com recurso a atividades de intercompreensão em diferentes línguas românicas?*

Já lembradas as questões de investigação, faremos agora o mesmo com os objetivos de investigação:

Objetivos de investigação:

*- Contribuir para a construção de conhecimentos na área de didática de Línguas (português e outras línguas românicas) no 1.º CEB;*

*- Compreender de que forma poderão as atividades de intercompreensão promover conhecimentos e capacidades relativos ao texto expositivo.*

Este projeto foi inserido nas áreas disciplinares de Estudo do Meio e de Português, mais concretamente na abordagem de conteúdos relativos ao Corpo Humano (ossos, músculos e pele) e aos Tipos de Textos (texto expositivo).

A partir daqui, e depois de já termos definido as questões e objetivos de investigação, passaremos a apresentar as atividades do projeto didático. Ao todo decorreram oito sessões, sendo que quatro delas foram desenvolvidas em conjunto (por ambos os elementos da díade) – Sessões 0, I, II e VII –, duas individualmente por um dos constituintes – Sessões III e IV – e duas individualmente pelo outro elemento – Sessões V e VI. Todas as atividades do projeto foram implementadas na mesma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB.



## 2. Apresentação do projeto de intervenção didática

### 2.1. Inserção curricular da temática

O nosso projeto didático, intitulado “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, foi desenvolvido em torno do tema global intercompreensão, tendo-se partido da apresentação, leitura e análise de textos escritos em diversas línguas românicas para se descobrir e aprofundar conhecimentos relativos a estas línguas, ao corpo humano (pele, ossos e músculos) e ao texto expositivo.

Para que a pertinência educativa deste projeto seja devidamente fundamentada, achamos crucial apresentar a sua inserção curricular e, para isso, consultámos alguns documentos orientadores do Ensino Básico em Portugal e da importância e ensino das línguas na Europa. Os documentos analisados foram: *Programa de Português do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009), *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Ministério da Educação, 2012) e *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001).

Começando pelo *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB), os resultados esperados para os 3.º e 4.º anos, no âmbito da Leitura, incluem que cada um dos alunos saiba “ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento” (Ministério da Educação, 2009, p. 26). Já no campo da Escrita, pretende-se que os alunos sejam capazes de “produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação” (*ibidem*).

Continuando a análise do mesmo documento – PPEB –, apresentaremos, de seguida, os Descritores de Desempenho esperados igualmente para os 3.º e 4.º anos de escolaridade (cf. Quadro 1):

**Quadro 1: Descritores de Desempenho para os 3.º e 4.º anos do PPEB**

Leitura
- Identificar as principais características de diferentes tipos de texto (Ministério da Educação, 2009, p. 39)
- Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e

com diferente extensão (Ministério da Educação, 2009, p. 40)
<b>Escrita</b>
<p>- Planificar textos de acordo com o objectivo, o tipo de texto e os conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher a informação</li> <li>• Organizar a informação (Ministério da Educação, 2009, p. 44)</li> </ul> <p>- Elaborar um texto informativo-expositivo (Ministério da Educação, 2009, p. 45)</p>

Pela facilidade de leitura que nos é permitida com a apresentação dos conteúdos em quadro, continuaremos a adotar esta mesma estratégia para mostrar o que é referenciado nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (MCPEB) para o 4.º ano do 1.º CEB (cf. Quadro 2):

**Quadro 2: Metas Curriculares de Português para o 4.º ano do 1.º CEB**

<b>Leitura e Escrita</b>
<p><b>7. Ler textos diversos.</b></p> <p>1. Ler textos narrativos, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários, e banda desenhada. (Ministério da Educação, 2012, p. 28)</p> <p><b>9. Organizar os conhecimentos do texto.</b></p> <p>1. Identificar informações contidas explicitamente em textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 400 palavras.</p> <p>2. Identificar o tema ou assunto do texto (do que trata) e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.</p> <p>3. Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções). (Ministério da Educação, 2012, p. 29)</p> <p><b>15. Planificar a escrita de textos.</b></p> <p>1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as. (Ministério da Educação, 2012, p. 30)</p>

### **18. Escrever textos informativos.**

1. Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão. (Ministério da Educação, 2012, p. 31)

Relativamente à meta curricular 9., tópicos 2. e 3., e remetendo-nos especificamente para o texto expositivo (tipo de texto com maior interesse para o estudo em questão), realizaram-se algumas atividades que visavam que os alunos, a partir da leitura de textos/segmentos textuais apresentados em diferentes LR (que não a portuguesa), percebessem o seu sentido global, identificassem algumas palavras e, posteriormente, o assunto de cada parágrafo (forma por que a informação dos textos estava organizada).

Para terminar este tópico, importa ainda fazer alusão ao *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR).

Neste documento – QECR – é referido que, apesar de a finalidade de alguns programas de ensino-aprendizagem de línguas ser o desenvolvimento de capacidades de comunicação, outros há cujo objetivo principal é, entre outros<sup>10</sup>, o desenvolvimento de competências gerais, que incluem o *conhecimento declarativo (saber)*, a *competência de realização (saber-fazer)*, a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e a *competência de aprendizagem (saber-aprender)*. De facto, com o projeto de intervenção pedagógico-didática por nós implementado tentámos desenvolver estes tópicos. Por exemplo, em relação ao *conhecimento declarativo (saber)*, “que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico)” (Conselho da Europa, 2001, p. 31), possibilitámos que os alunos alargassem os seus conhecimentos acerca de outras línguas e de outros povos, da origem das línguas e do seu desenvolvimento, do corpo humano, do texto expositivo, etc. Por outro lado, o invés também aconteceu, isto é, para além de as crianças terem construído novos saberes, também os seus conhecimentos prévios foram essenciais para, por exemplo, conseguirem compreender textos (escritos e orais) noutras LR diferentes do português. Assim, entre outras estratégias, partiram dos conhecimentos que já tinham sobre a língua portuguesa

---

<sup>10</sup> Para mais informações sobre as finalidades dos programas de ensino-aprendizagem de línguas, veja-se Conselho da Europa (2001).

e/ou o tema abordado no texto e, recorrendo a estratégias de IC, foram capazes de reconhecer algumas palavras/expressões que os levaram a concluir qual o assunto global do texto, ou a perceber que cada parágrafo tratava um assunto específico.

Quanto à *competência de realização (saber-fazer)*, que remete para a capacidade de pôr em prática os conhecimentos, podemos afirmar que os discentes foram várias vezes confrontados com situações em que os seus saberes foram postos à prova, nomeadamente na realização/preenchimento das folhas de registo entregues em quase todas as sessões e no *quiz* realizado na Sessão VII<sup>11</sup>.

Passando para a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)*, que engloba as “características individuais, traços de personalidade e atitudes” (Conselho da Europa, 2001, p. 32) de cada indivíduo, consideramos que aproveitámos os interesses dos alunos para a planificação e execução das atividades, para além de, com elas, termos tentado sensibilizar os alunos para a aceitação do Outro e do que é diferente (no nosso caso, especificamente, para as LR estudadas e para os povos que estiveram na sua origem).

Por último, a *competência de aprendizagem (saber-aprender)*, que mobiliza os três tópicos supramencionados – conhecimento declarativo, competência de realização e competência existencial – e que implica ser capaz de incorporar os novos conhecimentos nos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário, foi também, julgamos nós, desenvolvida nos alunos, na medida em que tentámos sempre que estes se interessassem pelos temas abordados ao longo das várias sessões do projeto didático (LR, corpo humano – pele, músculos e ossos –, texto expositivo...) ao mesmo tempo que, e reforçando o que atrás já foi referido, se predispusessem a conhecer o Outro, outras línguas, outras culturas e outras áreas de conhecimento (cf. Conselho da Europa, 2001).

Todos estes tipos de conhecimento – conhecimento declarativo, competência de realização, competência existencial e competência de aprendizagem – devem ser desenvolvidos pelos alunos, nomeadamente para que, e remetendo-nos agora para o tema central deste estudo (a IC em LR na abordagem do texto expositivo), identifiquem, compreendam, interpretem, relacionem, organizem, formulem e produzam textos, independentemente da sua natureza (*ibidem*). Mais à frente, aquando da descrição das sessões do projeto didático, daremos conta das atividades que desenvolvemos neste sentido, por forma a que os alunos se inteirassem das características do texto expositivo,

---

<sup>11</sup> A descrição detalhada de cada sessão de atividades será apresentada mais adiante.

com o intuito de as (re)conhecerem e de as aplicarem aquando da redação de textos deste tipo. Apesar de em algumas situações a leitura/audição de textos ter sido dificultada pelo facto de estes se encontrarem noutras LR que não o português, os alunos concretizaram, com mais ou menos sucesso, as atividades sugeridas, pois “com a determinação e o encorajamento necessários, os seres humanos têm uma extraordinária capacidade para ultrapassar os obstáculos da comunicação, assim como os da compreensão e da produção de textos” (Conselho da Europa, 2001, p. 137). De facto, quando se trata de línguas “vizinhas”, como é o caso das LR (embora tal também aconteça com outras línguas mais distantes entre si), ocorre uma transferência de conhecimentos e de capacidades que permite aos sujeitos mobilizar os conhecimentos que têm de uma ou mais línguas para compreenderem o que lhes é apresentado noutra(s) língua(s). Isto acontece porque, segundo o Conselho da Europa (2001), “aqueles que aprenderam uma língua sabem muito acerca de várias outras línguas, sem que necessariamente se dêem conta disso” (p. 233). Além disso, e como já referimos, o facto de os alunos já terem algum conhecimento sobre os temas abordados nos textos expositivos apresentados (corpo humano, LR...) foi também um elemento fundamental que auxiliou na compreensão dos textos, dando-se uma espécie de “reutilização” de saberes (cf. Conselho da Europa, 2001).

Fazendo agora uma breve alusão à dimensão estética, o QECR afirma que “os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo” (Conselho da Europa, 2001, p. 88) e que as atividades estéticas podem incluir, tal como fizemos no nosso projeto didático, a audição, a leitura e a escrita de textos de diversos tipos (no nosso caso, do tipo expositivo) e a visualização de excertos de desenhos animados. À exceção da escrita compositiva (que se restringiu à língua portuguesa), todas as outras atividades enunciadas decorreram com recurso a diversas LR.

Para terminar, e embora o objetivo principal deste estudo não tivesse sido a aprendizagem de línguas por parte dos alunos, julgamos ter contribuído para os sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, porque lhes demos a conhecer, pelo menos de forma mais aprofundada, algumas línguas e povos, e ainda para o desenvolvimento da sua consciência linguística e das suas competências comunicativa e plurilingue (objetivos do currículo da instituição escolar, segundo o QECR). Afinal, o QECR defende que a exposição a uma língua compreensível é o suficiente para que os aprendentes a adquiram e utilizem, tanto na compreensão como na produção, tendo o professor a obrigação de

fornecer um ambiente linguístico tão rico quanto possível, não havendo, assim, a necessidade de um ensino (completamente) formal de línguas.

Apesar de as questões e os objetivos desta investigação não incidirem, propriamente, sobre o ensino/consolidação de conteúdos de Estudo do Meio (corpo humano – pele, músculos e ossos do esqueleto), esta foi uma das áreas curriculares escolhidas para ser trabalhada ao longo do projeto, tendo sido o assunto tratado nos textos expositivos entregues e analisados pelos alunos ao longo das sessões, e também por ter sido o objeto de estudo da investigação contígua à que aqui apresentamos e que também englobou o projeto de intervenção didática “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”<sup>12</sup>. Por estes motivos, foram também consultados os objetivos previstos pela *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB – Estudo do Meio* (Ministério da Educação, 2004), mais especificamente o tópico 1. “O seu corpo” do Bloco 1. “À descoberta de si mesmo”, cujos conteúdos previstos para o 4.º ano de escolaridade são, precisamente, os ossos, os músculos e a pele.

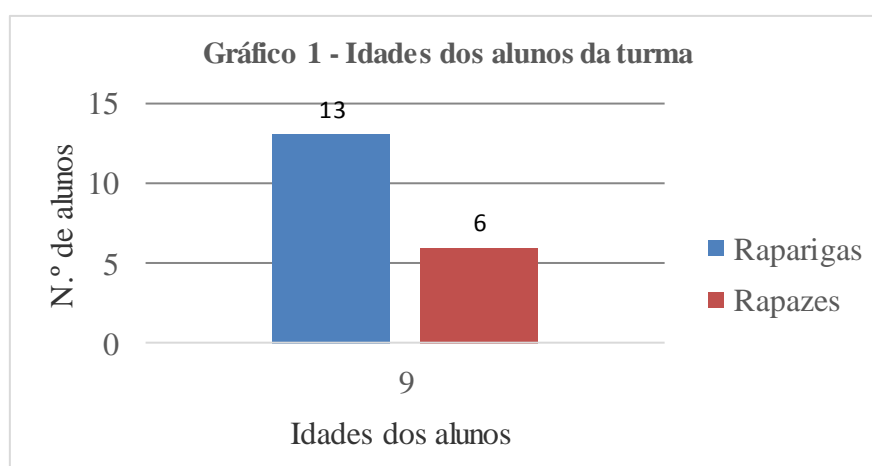
## **2.2. Caracterização dos participantes**

O projeto de intervenção didática que planificámos foi desenvolvido numa turma de 4.º ano de uma escola do 1.º CEB, no centro da cidade de Aveiro.

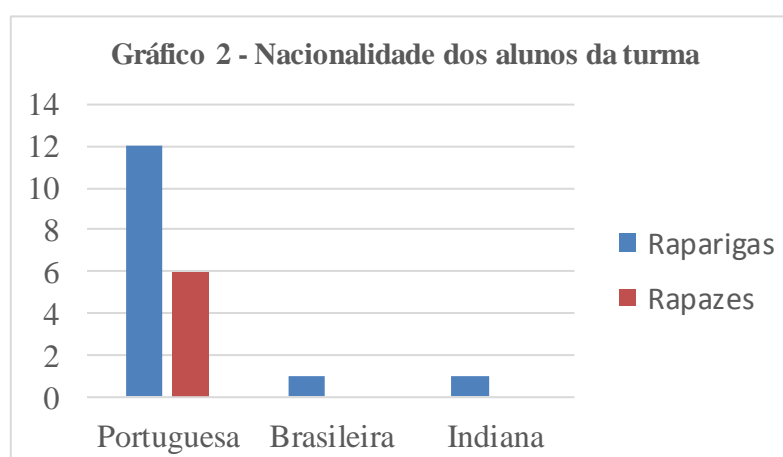
Esta turma (4.ºA) é composta por 20 alunos, havendo 14 raparigas e 6 rapazes, estando um deles identificado como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo o seu índice cognitivo equivalente ao de um aluno do 1.º/2.º ano de escolaridade. Assim, duas vezes por semana, este discente ausenta-se da sala de aula para ser acompanhado por uma professora de apoio. Nas restantes horas/dias, isto é, quando não está na presença da professora dos alunos com NEE, o aluno assiste às aulas juntamente com a turma na qual está inserido. Contudo, há fichas e trabalhos que são exclusivamente feitos por ele, sendo, por isso, diferentes dos dos restantes colegas. Sempre que possível, a professora cooperante (e titular da referida turma) auxilia este aluno com NEE na realização das tarefas, tendo sido também isto que tentámos fazer aquando da nossa intervenção. Para nós houve alguma facilidade na prestação de apoio a este discente, já que quando um dos elementos da díade lecionava a aula, o outro acompanhava o aluno.

Quando havia necessidade de os dois elementos intervirem, era a professora cooperante quem apoiava o discente com NEE.

Todos os alunos da turma têm 9 anos de idade, sendo que alguns a atingiram durante o desenvolvimento do projeto (cf. Gráfico 1). Nenhum dos alunos é repetente, pelo que todos eles estão a frequentar o ano de escolaridade expectável para a sua faixa etária (à exceção do aluno com NEE que, como referimos, tem um índice cognitivo inferior ao previsto para a sua idade).

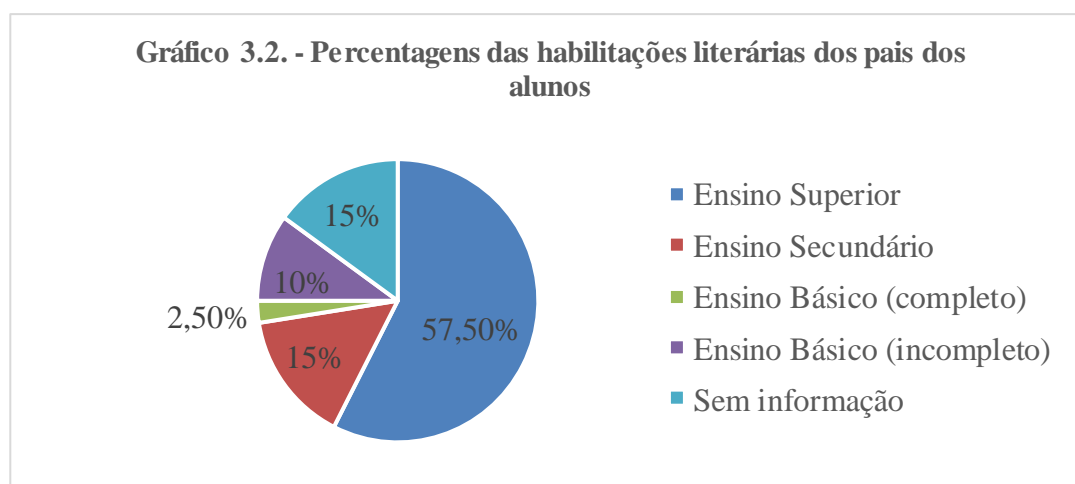
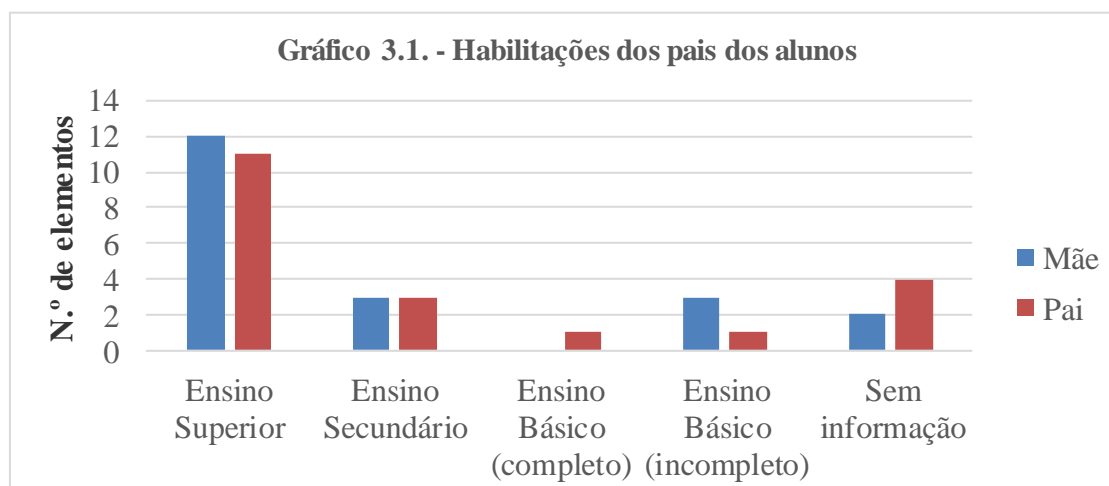


Relativamente à nacionalidade dos alunos, a maioria da turma (dezoito alunos) é portuguesa, havendo apenas uma menina de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade indiana (cf. Gráfico 2). Ambas estão em Portugal desde pequenas e vão regressar aos seus países de origem ainda no ano letivo corrente.



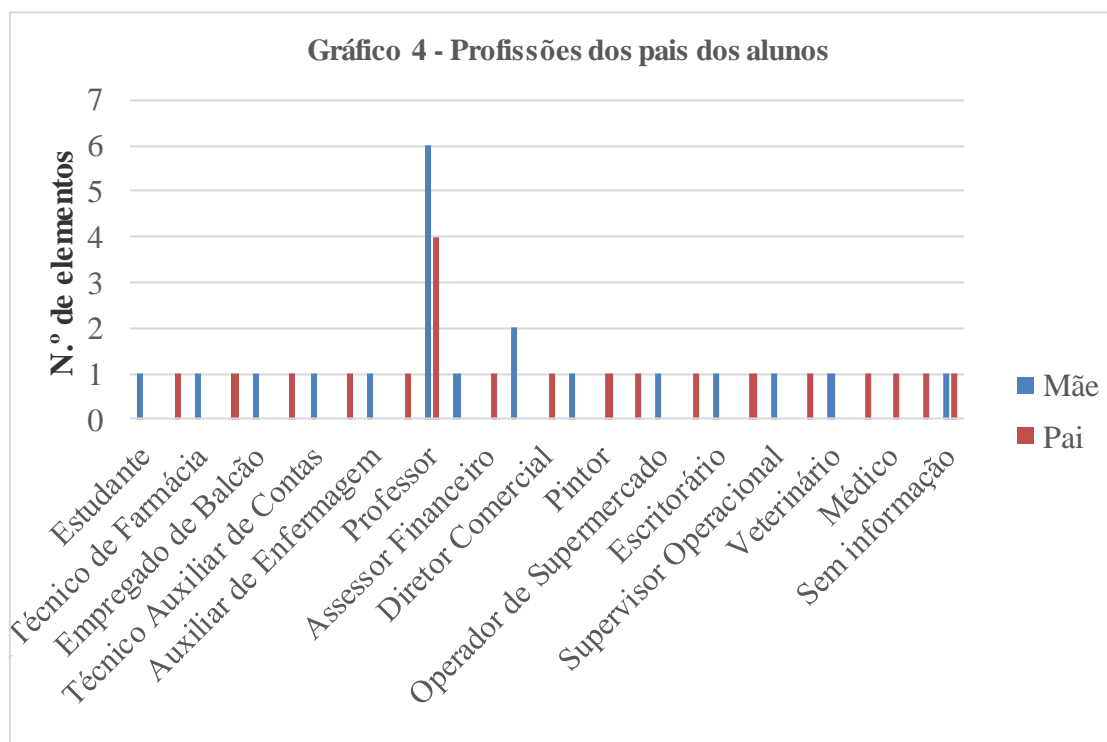
<sup>12</sup> Para um conhecimento aprofundado da referida investigação, sugere-se a consulta de Gomes (2015).

No que concerne às habilitações literárias dos pais dos alunos (cf. Gráficos 3.1 e 3.2), é possível referir que 57,5% completaram o Ensino Superior, 15% o Ensino Secundário e 12,5% frequentaram o Ensino Básico (2,5% completaram-no e 10% não). De 15% dos pais dos alunos não conseguimos obter informação.



Continuando a referência aos pais dos alunos, e remetendo-nos agora para as suas profissões, concluímos que há muitos professores (6 mães e 4 pais). Do total dos progenitores dos alunos, a maioria exerce profissões que permitem atingir rendimentos situados entre o nível económico médio e alto (cf. Gráfico 4).





Do que aqui é apresentado, podemos afirmar que o nível socioeconómico das famílias dos alunos do 4.ºA é médio e médio-alto, não existindo, além disso, um número preocupante de famílias desestruturadas. Contudo, importa referir que dois dos alunos da turma vivenciam situações familiares algo problemáticas, sendo um deles o aluno com NEE. Este cresceu num ambiente marcado pela prostituição e pela toxicodependência (por parte dos pais), pelo que a sua custódia tem sido frequentemente salteada entre vários membros da família e uma instituição de proteção e acolhimento de menores. Uma outra aluna sofre muito com a ausência da mãe, que se encontra emigrada. Esta criança vive com os avós maternos, mas o pai luta constantemente pela sua guarda, o que tem vindo a ser impeditivo de a menina ir para junto da mãe.

Depois de apresentada a caracterização geral dos participantes, parece-nos pertinente passar à apresentação do projeto de intervenção didática.

### 2.3. Projeto de intervenção

O projeto de intervenção planificado pela díade intitulou-se “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” e foi desenvolvido ao longo de oito sessões de trabalho. Importa referir que quatro destas sessões (Sessões 0, I, II e VII) foram realizadas por ambos os elementos da díade, tendo, porém, cada um deles focado aspetos distintos, consoante os objetivos a que se propôs. As Sessões III e IV foram implementadas individualmente por apenas um dos elementos da díade (a partir daqui denominado PE1), e as Sessões V e VI tiveram também cariz individual, tendo sido responsável por estas o outro constituinte do par pedagógico (doravante designado por PE2). Apesar de terem sido implementadas individualmente, estas sessões articularam-se entre si, de forma a que não houvesse uma quebra da sequência do projeto que era, apesar de tudo, único. Assim, os textos expositivos, que constituíam o tema específico do estudo da PE2, abordavam conteúdos de Estudo do Meio, mais especificamente o corpo humano – pele, músculos e ossos –, sendo este o tema individual de estudo da PE1.

O projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” teve início no dia 5 de novembro de 2014 e prolongou-se até ao dia 26 do mesmo mês e ano. As estratégias de organização da turma foram variadas, alternando entre trabalho individual, de grupos e coletivo (em turma). Os objetivos gerais do projeto serão apresentados de seguida (cf. Quadro 3), sendo feita distinção entre os objetivos comuns a ambos os elementos da díade e aqueles que são específicos de cada uma das professoras estagiárias (PE1 e PE2):

**Quadro 3: Objetivos gerais do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”**

<b>Objetivos comuns ao par pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sensibilizar os alunos para a diversidade linguística (e cultural – nomeadamente abordar a romanização e o legado romano);</li><li>- Proporcionar o contacto com outras línguas, designadamente algumas línguas românicas (português, espanhol, catalão, francês, italiano e romeno);</li><li>- Promover o respeito pelo que é diferente e pelo Outro (no sentido de conhecer diferentes línguas e respeitá-las, bem como aos seus falantes);</li></ul>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciencializar para as semelhanças e diferenças entre as línguas;</li> <li>- Perceber a razão pela qual há línguas mais semelhantes entre si do que outras (reconhecer o conceito de família de línguas);</li> <li>- Desenvolver nos alunos estratégias de intercompreensão;</li> <li>- Consolidar conteúdos abordados nas aulas (sobre o corpo humano e sobre os tipos de texto – texto expositivo).</li> </ul>
<b>Objetivos específicos das atividades da PE1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer/distinguir as características/funções subjacentes a cada parte/órgão do corpo humano estudado (funções da pele, músculos e esqueleto, aspeto dos ossos da cabeça, tronco e membros...);</li> <li>- Sistematizar conhecimentos na área de Estudo do Meio.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos das atividades da PE2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber as características do texto expositivo (partes em que se divide, verbos mais utilizados, pessoa em que é escrito, conteúdo, finalidade...) e saber utilizá-las na produção (oral e escrita) deste género textual.</li> </ul>

Posteriormente, para além de se passar a dar a conhecer as sessões conjuntas, serão também apresentadas as sessões de cariz individual, quer as específicas da PE1 (que não serão descritas tão pormenorizadamente como as restantes, por não terem sido objeto de estudo da presente investigação), quer as da PE2.

Antes de prosseguirmos com a descrição detalhada de cada sessão do projeto, serão expostos os objetivos didáticos inerentes a cada uma delas (cf. Quadro 4):

**Quadro 4: Objetivos das sessões do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”**

<b>Sessões</b>	<b>Objetivos das sessões</b>
<b>Sessão 0 – “O que sei sobre as línguas?”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer o levantamento dos conhecimentos, representações e experiências dos alunos no âmbito das línguas (tomar consciência da sua cultura linguística).</li> </ul>
<b>Sessão I – “A árvore das línguas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que existem línguas muito parecidas com o português e outras muito diferentes;</li> <li>- Perceber a razão pela qual há línguas mais semelhantes entre si do que</li> </ul>

<b>românicas”</b>	<p>outras (família de línguas);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber que o latim é a língua-mãe das línguas que se vão trabalhar no projeto;</li> <li>- Conhecer um pouco da história do latim e de algumas das línguas românicas.</li> </ul>
<b>Sessão II – “Línguas enquadradas”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar o contacto com algumas línguas românicas, nomeadamente português, espanhol, francês, italiano e romeno;</li> <li>- Consciencializar para as semelhanças e diferenças entre estas línguas;</li> <li>- Desenvolver/recorrer a estratégias de intercompreensão;</li> <li>- Saber extrair informação de um texto expositivo (apresentado em diversas línguas românicas);</li> <li>- Selecionar, organizar e tratar informação em diferentes suportes (através de textos escritos e da construção de uma tabela de correspondências);</li> <li>- Comparar e distinguir algumas línguas românicas (perceber que há palavras transparentes, opacas e translúcidas, e verificar algumas regularidades linguísticas inerentes às línguas em estudo como, por exemplo, a forma como é feito o plural das palavras, o lugar do adjetivo e do nome, e a ordenação das funções sintáticas – sujeito e predicado);</li> <li>- Consolidar conteúdos abordados nas aulas sobre a pele do corpo humano.</li> </ul>
<b>Sessão III – “Esqueleto românico” e Sessão IV – “<i>I muscles în acción</i>”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar o contacto com algumas línguas românicas, nomeadamente espanhol, francês, italiano, catalão, romeno e português, e distingui-las;</li> <li>- Encontrar semelhanças e diferenças entre estas línguas;</li> <li>- Desenvolver/recorrer a estratégias de intercompreensão;</li> <li>- Consolidar conteúdos abordados nas aulas sobre o esqueleto do corpo humano (Sessão III) e os músculos do corpo humano (Sessão IV).</li> </ul>
<b>Sessão V – “O que falta aqui? – Descobre as diferenças”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir diversas línguas românicas (francês, espanhol, catalão e italiano);</li> <li>- Desenvolver/recorrer a estratégias de intercompreensão para compreender e completar os textos apresentados;</li> <li>- Consciencializar para as semelhanças e diferenças entre as línguas</li> </ul>

	românicas estudadas; - Reconhecer um texto expositivo; - Conhecer as características do texto expositivo.
<b>Sessão VI – “Textos românicos”</b>	- Distinguir diversas línguas românicas (romeno, francês, espanhol e italiano); - Desenvolver/recorrer a estratégias de intercompreensão para compreender informações escritas numa língua românica que não o português; - Redigir um texto expositivo a partir das informações (elencadas) fornecidas; - Reconhecer as características do texto expositivo.
<b>Sessão VII – “Quiz – Mostra o que sabes”</b>	- Consolidação dos aspetos abordados; - Verificação das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Face ao exposto, passaremos à apresentação da descrição detalhada de cada sessão do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”.

### **2.3.1. Sessão 0 – “O que sei sobre as línguas?”**

A Sessão 0, conjunta, foi realizada no dia 5 de novembro e durou cerca de uma hora. Esta consistiu no preenchimento de um inquérito por questionário (cf. Anexo 1) pelos alunos e, com este, pretendíamos ficar a saber os conhecimentos, representações e experiências que os alunos tinham acerca das línguas.

A razão pela qual solicitámos a participação dos alunos neste questionário sem que previamente fosse feita qualquer abordagem ao tema em questão (línguas), foi precisamente conhecer o grau de conhecimento que os alunos detinham sobre a temática, para que, posteriormente, pudéssemos analisar as respostas dadas pelos discentes e tê-las em conta nas sessões seguintes. Além disso, este questionário serviu também para que, por comparação com o questionário realizado na Sessão VII (que explicaremos mais adiante), pudéssemos monitorizar o projeto, isto é, perceber a evolução dos alunos relativamente aos

seus conhecimentos linguísticos (das línguas, em geral, e das LR, em particular) desde a primeira até à última atividade realizada no âmbito do mesmo.

### 2.3.2. Sessão I – “A árvore das línguas românicas”

A Sessão I, igualmente comum a ambos os elementos da díade, teve lugar no dia 10 de novembro, com a duração de cerca de uma hora e meia, e foi iniciada com um diálogo acerca do tema do questionário a que os alunos tinham respondido na sessão anterior: as línguas. Assim, este serviu de mote para iniciarmos o projeto propriamente dito, tendo-o apresentado.

Posteriormente, recorremos às novas tecnologias (computador e quadro interativo) para projetar um vídeo em mandarim<sup>13</sup>. Escolhemos esta língua porque, para além de ser uma língua pertencente a uma família linguística que não a românica (sendo até bastante distante desta), pelas respostas dos alunos ao questionário ficámos a saber que nenhuma das crianças conhecia esta língua, ou pelo menos não ao ponto de a conseguir perceber ou falar. No final da visualização do vídeo colocámos algumas questões de compreensão aos alunos, de forma a saber o que é que conseguiram compreender e como o fizeram, isto é, quais as estratégias que utilizaram (compreenderam a língua; recorreram às imagens; já conheciam o episódio...).

De seguida, apresentámos o mesmo vídeo mas, desta vez, a língua em que se encontrava era o espanhol<sup>14</sup>. Depois da sua visualização, colocámos praticamente as mesmas questões de compreensão aos alunos, de forma a verificarmos se tinham conseguido aceder a um maior número de informações do que aquele que conseguiram com o vídeo anterior. Tal foi o que aconteceu, tendo os alunos reconhecido que isto foi possível pelo facto de esta língua (espanhol) ser mais perceptível do que a anterior (mandarim), já que é mais parecida com o português.

Posto isto, perguntámos aos alunos se há mais línguas parecidas com o português para além do espanhol e, posteriormente, escrevemos no quadro a frase “*Roma in Latium est*”, pedindo aos alunos que identificassem a língua em que estava escrita a frase (latim), analisassem a sua semelhança e/ou diferença com o português e com outras línguas que

---

<sup>13</sup> Vídeo em mandarim: <http://www.youtube.com/watch?v=lvq6OvdGXjk> – (13’55’’ - 16’43’’)

<sup>14</sup> Vídeo em espanhol: <http://www.youtube.com/watch?v=Hb6OK2ZdKj8> – (14’30’’ - 17’10’’)

conhecessem, bem como decifrassem o que estava escrito. Aproveitando a tradução desta frase – “Roma está (situa-se) no *Latium* (Lácio)” –, passámos à apresentação de um *power point* intitulado “Odisseia das línguas românicas” (cf. Anexo 2)<sup>15</sup>. Com ele pretendíamos que os alunos percebessem que o latim é a língua-mãe de várias línguas e que estas, por terem a mesma origem e, assim, pertencerem à mesma família, apresentam inúmeras semelhanças entre si, mais do que com outras línguas pertencentes a outras famílias linguísticas. Visávamos também que os discentes se apercebessem que a diferenciação das línguas tem a ver com o contacto que, ao longo do tempo, foram estabelecendo com outras línguas e povos.

Ao longo da apresentação do *power point* supramencionado, fomos acrescentando diversas informações complementares que explicavam melhor alguns aspetos, sendo também acrescentadas algumas novidades (elementos que não estavam contidos no *power point*). Fomos também assinalando num friso cronológico (exposto na sala de aula) as datas que iam sendo referenciadas na apresentação, estando estas relacionadas com a evolução das LR (por exemplo, chegada de alguns povos à Península Ibérica; queda do império romano...). No final, resumimos um pouco de tudo o que foi exposto e retomámos algumas das respostas aos inquéritos da Sessão 0, nomeadamente as que respeitam à evolução e transformação das línguas e às semelhanças e diferenças que se estabelecem entre si.

Deste modo, e depois de saberem que do latim provieram línguas como o português, o espanhol, o italiano, o francês e o romeno (línguas apresentadas pela “Odisseia das línguas românicas”), os alunos preencheram uma ficha de consolidação (cf. Anexo 3). Nesta, era-lhes colocado um desafio que deveriam resolver em casa, com o auxílio dos pais/encarregados de educação: saber se, para além das línguas românicas que agora conheciam, existem outras. Ainda nesta ficha, os alunos desenharam a árvore das línguas românicas, sendo cada uma delas uma representação da “Árvore das Línguas Românicas” que construímos em grandes dimensões e que ficou exposta numa parede da sala de aula (cf. Figura 5). Nesta árvore, o tronco correspondia ao latim, cada um dos ramos a uma língua românica e cada folha a uma palavra/expressão. Ao longo das sessões, esta árvore foi crescendo, ganhando novos ramos e novas folhas, como veremos de seguida.

---

<sup>15</sup> Este *power point* encontra-se no CD apenso a este trabalho.

**Figura 5: Árvore das Línguas Românicas (Sessão I)**



### **2.3.3. Sessão II – “Línguas enquadradas”**

No dia 11 de novembro, ao longo de aproximadamente duas horas, decorreu a Sessão II, na qual participaram os dois constituintes do par pedagógico.

No início desta sessão, os alunos apresentaram a pesquisa por que tinham ficado responsáveis na sessão anterior e, perante as LR que descobriram, seleccionámos algumas<sup>16</sup> para continuar a construção da “Árvore das Línguas Românicas” (cf. Figura 6).

---

<sup>16</sup> Os alunos trouxeram um grande número de LR, pelo que, devido às dimensões da “Árvore das Línguas Românicas” e também por razões de natureza prática, não as pudemos acrescentar todas. Assim, os critérios que assumimos para a sua seleção prenderam-se com a proximidade entre as LR pesquisadas pelos discentes e as que já tinham sido apresentadas na Sessão I, e ainda com os países onde são faladas, tendo tentado escolher pelo menos uma língua de cada país.



**Figura 6: Árvore das Línguas Românicas (Sessão II)**



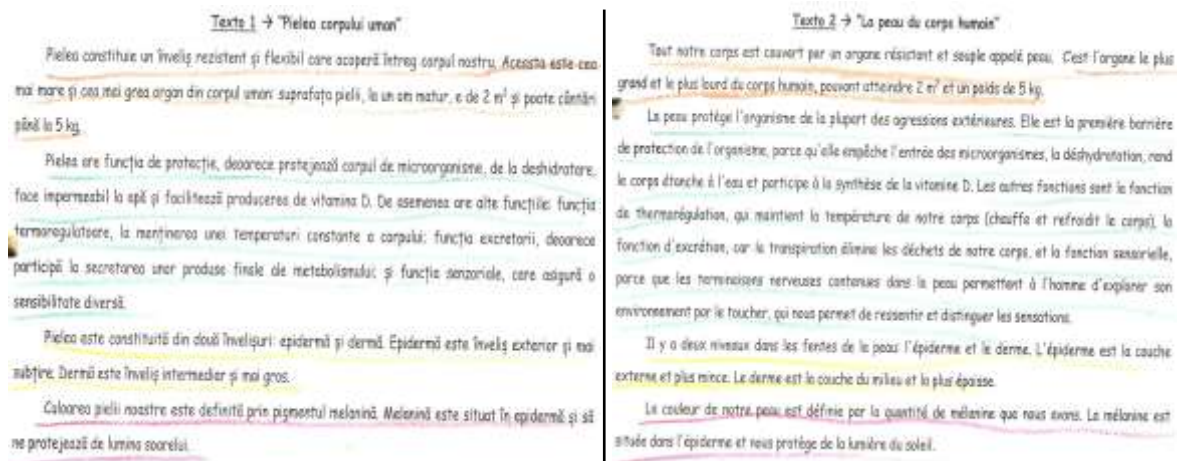
Seguidamente, entregámos a cada aluno textos expositivos escritos em diferentes LR, a saber, romeno, francês, italiano, espanhol e português (cf. Anexo 4). Estes textos tratavam sobre a pele do corpo humano e, apesar de apresentarem estrutura e organização idênticas, não eram uma tradução integral uns dos outros. Os alunos começaram por ler os textos 1 e 2, isto é, os textos em romeno e francês, respetivamente, e, depois de todos terem feito a sua leitura individual, procedeu-se à audição das respetivas gravações<sup>17</sup>. Posteriormente, colocámos aos alunos algumas questões de compreensão acerca destes textos, com as quais pretendíamos saber o que é que conseguiram perceber e de que forma o fizeram (por comparação entre os dois textos; por transferência de conhecimentos do português ou de outra língua que conhecessem...). Pretendíamos ainda que os alunos se apercebessem de que o tema global do texto era o mesmo, que o identificassem, que notassem que os textos eram idênticos entre si (estavam escritos praticamente da mesma forma, embora não fossem a tradução exata uns dos outros, como já foi referido), que acessem às informações disponibilizadas em cada um, e que conseguissem atribuir um assunto a cada parágrafo, de forma a começarem a aproximar-se da identificação das características do texto expositivo (abordagem e desenvolvimento de um tema específico; organização em parágrafos; linguagem clara, concisa e objetiva...). De facto, os discentes

---

<sup>17</sup> Cada um dos textos foi lido por um falante nativo das línguas em questão. Estas audições encontram-se no CD anexo a este trabalho.

sublinharam com a mesma cor os parágrafos, de ambos os textos, que remetiam para o mesmo assunto (cf. Figura 7).

**Figura 7: Parágrafos com o mesmo tema sublinhados com a mesma cor (Sessão II)**



A seguir, os alunos passaram à leitura e audição dos textos em italiano e em espanhol (textos 3 e 4, respetivamente), tendo-lhes sido colocadas questões de compreensão idênticas às anteriores e sugerida a mesma tarefa (sublinhar os parágrafos respeitantes a um mesmo assunto com as mesmas cores). Apesar de com os textos anteriores (textos 1 e 2) já terem conseguido perceber o seu tema global e o assunto específico de cada parágrafo, as crianças reconheceram que estes textos (3 e 4) lhes permitiam uma leitura bastante mais facilitada, já que estavam escritos em línguas mais próximas do português. Contudo, ficaram cientes de que todas as línguas apresentadas nesta sessão contêm inúmeras semelhanças entre si, associando este facto à origem comum das LR: o latim. Só no final é que o texto em português (texto 5) foi apresentado, mas este apenas serviu para que os alunos comprovassem aquilo de que já se tinham apercebido, pois este texto não lhes trouxe qualquer informação nova, isto é, informação a que ainda não tivessem conseguido aceder através dos restantes textos.

Posteriormente foi apresentada a “Tabela das Línguas Românicas” (cf. Figura 8.1 e Figura 8.2), na qual os alunos tinham de escolher, de entre os cartões disponibilizados, a língua e a imagem correspondentes. Por outras palavras, esta tabela, de dupla entrada, conjugava o nome das línguas (as cinco LR estudadas nesta sessão) com as imagens ilustrativas das palavras que, naquela coluna, deveriam ser colocadas, palavras essas que

estavam escritas em cartões (cf. Anexo 5). Por ordem, cada aluno tirava, de forma aleatória, um cartão, que colocava no sítio certo, explicando a razão da sua escolha.

**Figura 8.1: Tabela das Línguas Românicas – inicial (Sessão II)**



**Figura 8.2: Tabela das Línguas Românicas – preenchida (Sessão II)**

Italiano	Pallo	Orgão	Corpo humano	Função de proteção	Função de comunicação	Função de movimento	Função de expressão	Epiderme	Osso	Cartão
Francês	Pallo	Orgão	Corpo humano	Função de proteção	Função de comunicação	Função de movimento	Função de expressão	Epiderme	Osso	Cartão
Espanhol	Pallo	Orgão	Corpo humano	Função de proteção	Função de comunicação	Função de movimento	Função de expressão	Epiderme	Osso	Cartão
Português	Pallo	Orgão	Corpo humano	Função de proteção	Função de comunicação	Função de movimento	Função de expressão	Epiderme	Osso	Cartão
Inglês	Pallo	Orgão	Corpo humano	Função de proteção	Função de comunicação	Função de movimento	Função de expressão	Epiderme	Osso	Cartão

Esta “Tabela das Línguas Românicas”, de grandes dimensões, foi afixada numa das paredes da sala de aula. Porém, também os alunos tinham a sua própria “Tabela das Línguas Românicas”, de dimensões mais reduzidas, para que pudessem ir acompanhando o preenchimento que era feito coletivamente (cf. Anexo 6).

Depois de a “Tabela das Línguas Românicas” estar completa, chamámos a atenção da turma para o facto de haver palavras/expressões escritas em determinadas LR que são mais parecidas com as palavras/expressões correspondentes nas restantes línguas do que outras, tendo sido feita alusão ao conceito de palavras transparentes, translúcidas e opacas.

Para trabalho de casa, foi pedido aos alunos que analisassem, pelo menos, uma palavra dos TE fornecidos que, em português, terminasse em “-ão”, e vissem como era feita a terminação dessa palavra nas outras LR. As palavras encontradas pelas crianças

foram “órgão” e “função” e, apesar de algumas diferenças, os alunos repararam que, de língua para língua, há fortes parecenças entre elas.

#### 2.3.4. Sessão III – “Esqueleto românico” <sup>18</sup>

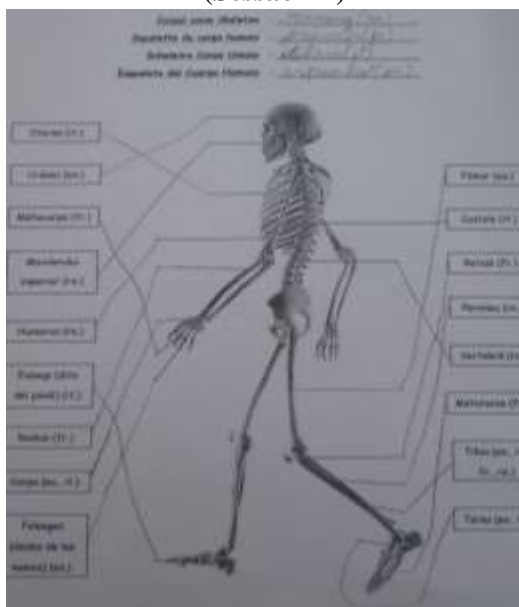
A Sessão III, dinamizada pela PE1, decorreu no dia 17 de novembro ao longo de aproximadamente uma hora e meia.

Depois de relembrados, em português, os nomes dos ossos do esqueleto humano (abordados em aulas anteriores ao projeto), os alunos, divididos em oito grupos, fizeram o “Jogo da Memória”, em que cada cartão continha o nome de um osso escrito numa das LR estudadas nesta sessão: romeno, francês, italiano e espanhol. Depois de encontrados e agrupados os nomes dos ossos nas quatro línguas, os cartões foram colocados num esqueleto impresso em grandes dimensões (cf. Figura 9), que foi colado numa parede da sala de aula. Cada aluno possuía também um esquema idêntico a este, mas em tamanho A4, tendo feito a correspondência entre o nome e o respetivo osso (cf. Figura 9.1).

**Figura 9: “Esqueleto Românico”  
(Sessão III)**



**Figura 9.1: Esquema A4 do “Esqueleto Românico”  
(Sessão III)**



<sup>18</sup> Para descrição detalhada das Sessões III e IV, consulte-se Gomes (2015).

### **2.3.5. Sessão IV – “*I muscles în acci3n*”<sup>18</sup>**

A Sessão IV foi realizada no dia 19 de novembro pela PE1, com dura33o de cerca de duas horas.

Nesta sess33o foi projetado o mesmo excerto de v3deos em franc3s, italiano, espanhol e portugu3s, da cole33o “Era uma vez... o corpo humano” acerca dos m3sculos. 3 medida que se ia mostrando cada um dos v3deos, os alunos iam registrando nas fichas fornecidas algumas descobertas sobre a l3ngua em quest3o, respondendo a quest3es como: “Em que l3ngua est3 o v3deo?”, “Qual o seu assunto?”, “Como o percebeste?”, “Quais os m3sculos de que se fala?”, entre outras.

De seguida, distribu3ram-se os alunos por grupos de dois e tr3s elementos. Cada grupo apresentou, 3 vez, uma frase sobre os m3sculos que lhe havia sido fornecida, estando esta escrita numa de v3rias LR: romeno, catal3o, franc3s, italiano e espanhol. O objetivo era que a apresentassem 3 turma e a traduzissem, explicando as estrat3gias utilizadas para a sua descodifica33o, seguindo-se a audi33o da leitura de cada frase feita por falantes nativos.

### **2.3.6. Sessão V – “O que falta aqui? – Descobre as diferen3as”**

A Sessão V ficou a cargo da PE2 e teve lugar no dia 24 de novembro, tendo durado cerca de duas horas.

Nesta sess33o, os alunos foram divididos em quatro grupos (com cinco elementos cada um), tendo sido entregue a cada grupo um texto expositivo escrito numa LR diferente da dos restantes grupos (cf. Anexo 7). Assim, um grupo ficou com o texto em catal3o, outro em espanhol, outro em franc3s e outro em italiano. Todos estes textos abordavam os constituintes do corpo humano trabalhados nas sess3es anteriores (algumas delas dinamizadas apenas pela PE1), isto 3, a pele, os ossos e os m3sculos. 3 semelhan3a do que aconteceu na Sess3o II, os textos eram muito id3nticos entre si no que respeita aos conte3dos, estrutura e organiza33o, n3o sendo, por3m, aut3nticas tradu33es uns dos outros.

A primeira tarefa por que os grupos ficaram encarregados foi completar as lacunas que os textos apresentavam. Estas lacunas consistiam em palavras que estavam em falta

nos textos e que podiam ser encontradas na sopa de letras disponibilizada a cada grupo (juntamente com os textos).

Depois de todas as lacunas serem devidamente preenchidas, cada grupo completou um quadro de descobertas, no qual deu resposta a certos tópicos que eram pedidos relativamente ao texto/língua por que estavam responsáveis (identificação da língua em que o texto se encontrava; palavras-chave; ordem por que determinados elementos surgem na frase – funções sintáticas (sujeito e predicado) e adjetivo –; algumas regras – como se forma o plural...).

Quando todos os grupos terminaram estas tarefas, procedemos à audição das gravações<sup>19</sup>, com o objetivo de os alunos conhecerem um pouco melhor estas línguas, contactando-as e aproximando-se delas. Posteriormente, todos os grupos apresentaram o trabalho desenvolvido aos colegas, sendo que cada um dos grupos preencheu mais três quadros de descobertas (mais pequenos do que aquele que já tinham preenchido), que correspondiam aos textos/línguas analisados pelos outros grupos (cf. Anexo 8)<sup>20</sup>.

No final, a PE2 iniciou um diálogo com a turma sobre a tipologia textual dos textos analisados pelos grupos. Os alunos concluíram que se tratava de textos expositivos e que as características deste tipo de texto se mantinham independentemente da língua em que estivesse escrito ou fosse proferido. Assim, a partir dos textos, os alunos identificaram as características do texto expositivo, tendo estas sido registadas pela PE2 no quadro, de forma elencada, e pelos alunos nos respetivos cadernos diários.

### **2.3.7. Sessão VI – “Textos românicos”**

No dia 25 de novembro, ao longo de cerca de duas horas, foi desenvolvida a Sessão VI, dinamizada pela PE2.

---

<sup>19</sup> Também estas gravações foram realizadas por falantes nativos das línguas em questão e encontram-se no CD apenso a este trabalho.

<sup>20</sup> Cada grupo ficou responsável pelo texto escrito numa determinada LR que era diferente da dos restantes grupos. Contudo, cada elemento do grupo continha um exemplar do texto e da sopa de letras, bem como dos quadros de descobertas, pelo que, embora fosse um trabalho de grupo, exigia que todos os elementos procurassem as palavras na sopa de letras, completassem o texto, e preenchessem os quatro quadros de descobertas – um sobre a língua/texto por que o seu grupo ficou responsável, e os restantes relativos às apresentações dos outros grupos.

Inicialmente, foi relembrada a história – a odisseia – das LR, isto é, o percurso do latim e a sua transformação nas LR que hoje conhecemos (tendo-nos focado nas línguas a estudar nesta sessão). Assim, foram recordadas algumas informações já abordadas na Sessão I, aquando da apresentação do *power point* “Odisseia das línguas românicas”, tendo a PE2 recorrido à projeção de um mapa relativo à romanização e à expansão do latim (cf. Anexo 9)<sup>21</sup>.

Posteriormente, a turma foi dividida em cinco grupos (constituídos por quatro elementos) e, a cada um, foi entregue uma lista de informações escritas em determinada LR (cf. Anexo 10), língua esta que diferia da dos restantes grupos. As línguas trabalhadas nesta sessão foram o espanhol, o francês, o italiano e o romeno, tendo cada grupo ficado responsável por uma língua (o espanhol foi a única língua trabalhada por dois grupos distintos).

A partir das informações elencadas que foram fornecidas, cada grupo deveria redigir um texto expositivo em português<sup>22</sup>. Para tal, os alunos tiveram de recorrer a estratégias de IC, de modo a perceber as informações que tinham à disposição, seleccioná-las e organizá-las, tendo em conta as características deste tipo de texto. Depois de construídos, os textos foram apresentados aos colegas, sendo que, em turma, foi avaliado se as características do texto expositivo estavam, ou não, presentes.

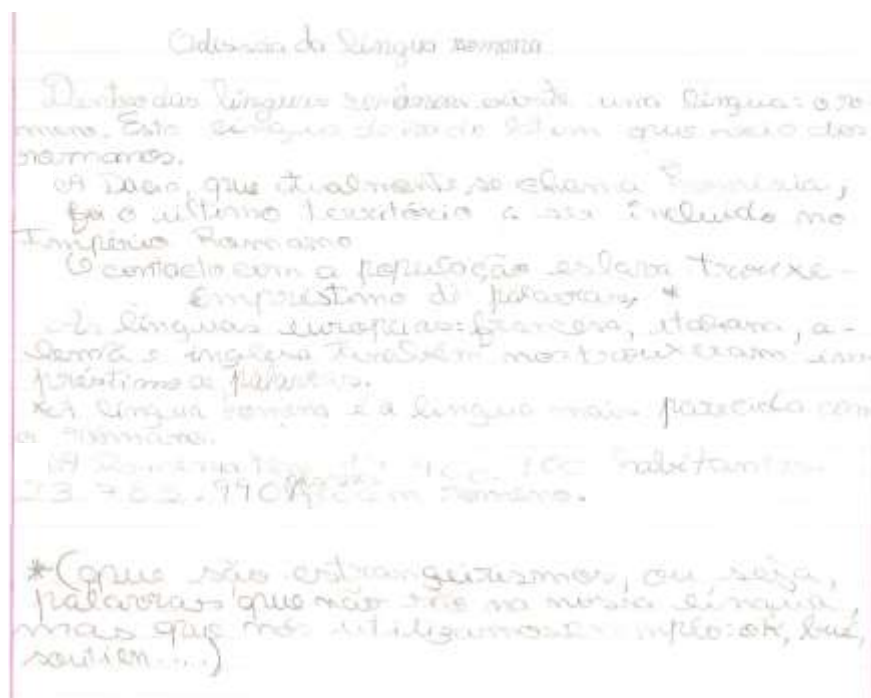
Apesar de alguns textos terem alcançado plenamente os objetivos pretendidos, houve outros que ficaram um pouco aquém do que era expectável. Talvez tal tenha acontecido porque a duração do projeto foi muito reduzida e os alunos não tiveram muito tempo para se inteirarem das características do texto expositivo. Além disso, esta foi a primeira tentativa dos alunos para escreverem um texto deste tipo, tendo esta tarefa sido dificultada pelo facto de as informações em que se deveriam basear para o fazer estarem numa língua que não o português, sendo algumas destas línguas mais próximas da portuguesa do que outras. Contudo, e apesar de, por exemplo, as informações escritas em romeno serem consideradas, previamente, as mais difíceis de inter(compreender) e, por isso, aquelas que dariam origem a um texto mais pobre e menos bem conseguido, tal não foi o que aconteceu. O grupo que ficou com as informações em romeno (Grupo 1) fez um texto

---

<sup>21</sup> Este *power point* encontra-se no CD apenso a este trabalho.

muito melhor (muito mais bem escrito e com as características próprias do texto expositivo) do que um dos grupos que ficou com as informações em espanhol (Grupo 4), por exemplo (cf. Figura 10 e Anexo 13 – Grupos 1 e 4). Assim, parece-nos pertinente concluir que, neste caso, não foi a língua o maior obstáculo encontrado pelos alunos, mas antes o emprego das características do texto expositivo, as dificuldades ao nível da competência discursiva e, consequentemente, a correta redação de um texto deste tipo.

**Figura 10: Exemplo de um texto expositivo produzido pelos alunos (Sessão VI)**



### **2.3.8. Sessão VII – “Quiz – mostra o que sabes”**

A Sessão VII teve a duração de uma hora e meia, decorreu no dia 26 de novembro, e foi planificada e concretizada por ambos os elementos da díade.

Por ser a última sessão, pensámos em fazer um *quiz*, sobre todos os aspetos abordados no projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, desde conteúdos relativos ao corpo humano – pele, músculos e ossos – às características do texto expositivo, passando pela origem e evolução das várias LR e pela alusão a algumas estratégias de IC. Desta

---

<sup>22</sup> Tal como aconteceu na Sessão V, apesar de os alunos estarem organizados em grupos, cada aluno tinha um exemplar da ficha entregue aos restantes elementos do grupo a que pertencia e cada um escreveu o texto expositivo formulado pelo seu grupo.



forma, fizemos um *power point* (cf. Anexo 11)<sup>23</sup> com vinte questões, organizámos a turma em pares e, ordeiramente, fomos colocando uma questão a cada díade, com o intuito de que os alunos verificassem e consolidassem conhecimentos.

Posteriormente, entregámos a cada discente um questionário (cf. Anexo 12) idêntico ao da Sessão 0, com o qual pretendíamos saber se os alunos tinham adquirido algum conhecimento sobre as línguas, nomeadamente a sua evolução, a sua pertença a famílias linguísticas, que as leva, por isso, a apresentarem algumas/muitas semelhanças entre si, entre outros aspetos. Além disso, este questionário serviu também para que as crianças avaliassem o projeto, na medida em que algumas questões se prendiam com o facto de estas terem gostado, ou não, do mesmo, de apontarem o que mais e menos lhes agradou, de referirem o que gostariam de aprender mais sobre as LR e de apresentarem algumas sugestões às professoras estagiárias. Este inquérito por questionário foi, à semelhança do primeiro, respondido individualmente.

Foi também nesta sessão que terminámos a “Árvore das Línguas Românicas”, acrescentando-lhe novas folhas, ou seja, novas palavras/expressões nas várias LR estudadas durante o projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” (cf. Figura 11).

**Figura 11: Árvore das Línguas Românicas – final (Sessão VII)**



---

<sup>23</sup> Este *power point* encontra-se no CD anexo a este trabalho.

### **3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Por forma a recolhermos os dados necessários ao nosso estudo, recorreremos a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Sabemos que todas/os apresentam vantagens e desvantagens e que é da responsabilidade do investigador decidir quais é que devem ser utilizadas/os em determinada situação e contexto (cf. Pardal & Correia, 1995). Assim, para o nosso estudo, escolhemos as/os que nos pareceram mais adequadas/os, a saber: a observação direta e participante, complementada com as gravações áudio de todas as sessões de atividades e com as notas de campo; as fichas de registos dos alunos; as fotografias e as videograções (estas últimas feitas apenas nas sessões I, II, III, IV e V); e os questionários inicial e final. Nos tópicos seguintes abordaremos de forma mais detalhada cada uma/um delas/deles.

#### **3.1. A observação direta e participante**

Nos estudos de I-A, como é o caso do nosso, a observação é considerada, por autores como Bogdan e Biklen (1994), a melhor técnica de recolha de dados, pelo que esta foi uma das que utilizámos.

De facto, diariamente, a nossa curiosidade incita-nos a estar constantemente a observar o que nos rodeia. Contudo, tal não é considerado investigação, a não ser que a observação passe a ser sistematizada e a ter um objetivo por que se deva guiar (um público-alvo, uma situação, um contexto, uma organização...) (cf. Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Correia, 1995). Foi isto que fizemos: recorreremos a uma das mais antigas técnicas de recolha de dados – a observação – (cf. Pardal & Correia, 1995) e focámo-nos nos alunos da turma de 4.º ano (já apresentada previamente), de forma a dar resposta aos objetivos a que nos propusemos para a nossa investigação.

A observação que realizámos foi direta, uma vez que fomos nós próprias – as investigadoras – a recolher diretamente as informações, isto é, sem a mediação de um documento ou testemunho (cf. Quivy & Campenhoudt, 1992). Os mesmos autores (Quivy & Campenhoudt, 1992) defendem que estes métodos de observação (direta) são os únicos que captam os comportamentos no momento exato em que são produzidos, o que permite

uma minimização da sua deturpação, mantendo, por isso, uma maior autenticidade dos dados (cf. também Pardal & Correia, 1995).

Para além de direta, a observação a que procedemos foi também participante, já que esta decorreu durante algum tempo e requereu a nossa participação (cf. Quivy & Campenhoudt, 1992) – para além de observarmos, éramos também nós quem dinamizava as sessões de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, tendo tentado sempre perturbar o mínimo possível o funcionamento normal das aulas. Por outras palavras, em vez de nos limitarmos a observar como meros espectadores, inteiramo-nos e vivenciámos as situações (cf. Pardal & Correia, 1995).

### **3.2. As notas de campo**

Um dos problemas da estratégia anterior – observação – é que nem tudo o que observamos fica retido na memória. O ideal seria anotarmos tudo o que observamos em tempo real, mas isto nem sempre é possível ou oportuno. Assim, Quivy e Campenhoudt (1992) sugerem que estes apontamentos, estas notas de campo, sejam feitas logo após as observações, enquanto recordamos com maior exatidão os dados. De facto, isto foi o que fizemos: no final das sessões tomámos alguns apontamentos que depois transformámos em pequenas reflexões, nas quais avaliávamos o que tinha corrido bem ou menos bem, o que os alunos gostaram mais e menos, entre outros aspetos. Com estas notas e posteriores reflexões pudemos ir melhorando progressivamente a nossa prática, saber o que devíamos ou não fazer e o que ia ou não ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

As notas de campo são como um diário pessoal, um registo escrito, claro, detalhado/completo e fluido (isto é, sem necessidade de apresentarem um discurso correto) daquilo que aconteceu, de como foi feito, o que se originou, o que foi dito, ouvido e visto, etc., e têm como objetivo auxiliar o investigador no acompanhamento do seu projeto (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Para nos ajudar na elaboração de notas de campo que mantivessem a veracidade dos dados, recorremos às gravações áudio produzidas em todas as sessões, bem como aos registos audiovisuais conseguidos nas sessões acima descritas (quanto a estes últimos, explicá-los-emos mais à frente).

### **3.3. As fichas de registos dos alunos**

Em todas as sessões de atividades (com exceção das sessões 0 e VII), os alunos realizaram fichas de trabalho, algumas das quais serviam apenas como registo e/ou consolidação dos conteúdos abordados. Estas fichas de trabalho foram revistas pelas professoras investigadoras, de forma a que, com elas, pudéssemos ficar a par do trabalho desenvolvido por cada aluno – o seu entendimento perante os conteúdos abordados, o interesse demonstrado face ao projeto, entre outros aspetos.

### **3.4. A fotografia e a videogravação**

Ao longo de praticamente todas as sessões, fomos recorrendo ao registo fotográfico e à videogravação. A videogravação foi bastante útil para colmatar algumas falhas ocorridas durante as observações ou a elaboração de notas de campo, já que permitia, por exemplo, verificar quem estava a falar em determinado momento, os gestos que se faziam, os objetos a que os sujeitos envolvidos se referiam, entre outros aspetos. Já a fotografia, pela sua natureza, permite “congelar” momentos com total precisão, de forma a que pudéssemos verificar, com detalhe, determinado instante/situação (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Tanto uma técnica como outra foram fulcrais para o registo das interações e respetiva transcrição, permitindo-nos um melhor acesso ao processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de capacidades.

Porém, apesar das vantagens de utilizarmos uma máquina – fotográfica e/ou de filmar –, esta é sempre um elemento intrusivo que pode causar alguma estranheza, neste caso, aos alunos, levando-os, por vezes, a alterar os seus comportamentos ou o modo como normalmente precederiam. De facto, isto foi o que se verificou nas primeiras sessões, já que os alunos faziam poses para a câmara ou aproximavam-se do gravador áudio para falar, proferindo, por vezes, mensagens que nada tinham a ver com a situação. No entanto, esta instabilidade rapidamente foi ultrapassada, sendo que, a certa altura, os alunos já não estranhavam a presença dos recursos utilizados, desvalorizando a sua existência. Achamos que tal aconteceu não só pela normal habituação dos alunos ao longo do tempo, mas também porque tentámos sempre que a presença destes objetos fosse minimizada: o microfone estava pendurado ao pescoço de uma das investigadoras, como se de um colar

se tratasse; a câmara de vídeo estava colocada em cima de uma estante, praticamente fora do alcance da vista das crianças; e as fotografias eram tiradas enquanto os alunos estavam de costas e, sempre que possível, pelo investigador que, naquela sessão/momento, não estava a intervir (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

### **3.5. O questionário inicial e o questionário final**

Os autores Quivy e Campenhoudt (1992) definem questionário como sendo um conjunto de perguntas colocadas a um conjunto de inquiridos e que podem ser

relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (p. 190).

De facto, os questionários preenchidos pelos alunos nas sessões 0 e VII (cf. Anexo 1 e Anexo 12, respetivamente) permitiram-nos ficar a par das suas representações e dos seus conhecimentos relativamente às línguas e a conceitos inerentes e estas (conhecimento linguístico), tais como a sua evolução e os fatores que a influenciam, as semelhanças existentes entre algumas línguas (mais do que noutras)..., bem como o interesse que os alunos têm na abordagem deste tema e na aprendizagem de outras línguas para além da que lhes é materna ou de outras que já dominam.

As principais vantagens deste instrumento prendem-se com a possibilidade de se poderem obter inúmeros dados que permitem diversas análises e conexões (cf. Quivy & Campenhoudt, 1992) e de não requererem a presença de um entrevistador, o que garante o anonimato e, conseqüentemente, um maior à-vontade dos inquiridos que, possivelmente, se traduzirá numa maior sinceridade na redação das respostas (cf. Pardal & Correia, 1995).

No nosso caso, como queríamos saber que conhecimentos tinha construído cada um dos alunos, os questionários não foram anónimos. Desta forma, pudemos, por comparação entre as respostas dadas ao questionário inicial (Sessão 0) com as respostas do questionário final (Sessão VII), verificar que conceitos foram consolidados por cada aluno e ainda se houve alguma alteração nas representações que os discentes tinham sobre as línguas. Além

disso, o conhecimento linguístico dos alunos e os seus interesses pessoais por determinadas línguas foram tidos em conta em algumas sessões, por exemplo, aquando da distribuição de tarefas relacionadas com determinada língua (por vezes tentávamos que os alunos ficassem responsáveis por trabalhar a língua por que apresentavam maior interesse ou afinidade; noutras situações fazíamos exatamente o contrário, de modo a que a atividade não fosse mais facilitada para uns do que para outros).

Na elaboração de ambos os questionários (inicial e final), incluimos perguntas abertas e fechadas. Segundo Pardal e Correia (1995), as questões abertas são aquelas que dão total liberdade de resposta ao inquirido, o que permite recolher muita informação sobre o tema em estudo, possibilitando estudá-lo mais aprofundadamente. Já as questões fechadas são aquelas que limitam as respostas a uma das opções apresentadas, tornando-as mais específicas, objetivas e sem ambiguidades.

Após a apresentação dos instrumentos e técnicas utilizados pela díade para recolha de dados, passaremos ao tratamento e análise dos mesmos (no Capítulo IV), com o intuito de continuarmos o nosso percurso na obtenção de respostas às questões de investigação definidas.

## **Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados**

### **1. Metodologia de análise de dados**

#### **1.1. Análise de conteúdo**

Terminada a descrição do nosso projeto de intervenção didática e a exposição das opções metodológicas, encontramos-nos agora em condições de apresentar e analisar os dados recolhidos, com o intuito de refletirmos sobre a consecução dos objetivos a que nos propusemos e de respondermos às questões de investigação que formulámos e apresentámos previamente.

Posto isto, e tendo em conta o carácter qualitativo do nosso estudo, escolhemos como técnica de análise de dados a análise de conteúdo, que Pardal e Correia (1995) afirmam possibilitar a descrição do conteúdo da comunicação, de modo sistemático e quantitativo, incidindo sobre a captação de significações da mesma.

Em concordância com esta definição, Bardin (1977) assevera que este conjunto de técnicas de análise, que é a análise de conteúdo, recorre a “procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” para obter “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (p. 42). Não obstante, para além de permitir que o investigador faça inferências e previsões em relação aos objetivos previstos (o que leva à compreensão e explicação do fenómeno constitutivo do objeto de estudo), a análise de conteúdo possibilita ainda o alcance/interpretação de descobertas inesperadas (cf. Bardin, 1977; Carmo & Ferreira, 2002), podendo estas servir de ponto de partida para outras investigações.

Do que até aqui tem sido apresentado, e apoiando-nos em Carmo e Ferreira (2002), podemos afirmar que a análise de conteúdo é caracterizada por ser objetiva, sistemática e, eventualmente, quantitativa. Explicando cada uma delas: objetiva “porque a análise deve ser efectuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções suficientemente claras e precisas” (p. 251); sistemática pois todo o conteúdo deverá ser organizado e incluído em categorias de análise que, posteriormente, levarão à concretização dos objetivos de investigação; e quantitativa já que, e apesar de parecer um paradoxo por se

tratar de uma técnica associada a dados qualitativos, na maioria das vezes se recorre à estatística para quantificar a frequência dos elementos considerados significativos.

Vistas as características desta técnica de análise, resta-nos agora apresentar as diversas fases que percorre, podendo a ordem destas não se manter fiel à que aqui é sugerida. Baseando-nos em autores como Pardal e Correia (1995) e Carmo e Ferreira (2002), apresentamos, seguidamente, as etapas que nós próprias percorremos na elaboração deste estudo:

- Definição dos objetivos e elaboração do quadro de referência teórico que suporta a investigação;
- Definição de categorias de análise que permitem “arrumar” os dados recolhidos;
- Estabelecimento de unidades de análise que, no fundo, correspondem às unidades de recorte, isto é, aos segmentos com sentido que serão categorizados;<sup>24</sup>
- Distribuição das unidades de análise pelas categorias;
- Tratamento e interpretação dos resultados (eventualmente através de recursos estatísticos).

Atentando no tópico que prevê a definição de categorias de análise e tendo em conta o que atrás referimos acerca de a análise de conteúdo ser um conjunto de técnicas de análise<sup>25</sup>, a que utilizamos no presente estudo é a análise categorial, que consiste em definir e construir várias “gavetas” (categorias) nas quais se vão “arrumando”, segundo diversos critérios, os dados significativos recolhidos (cf. Bardin, 1977). Neste método taxionómico, a escolha dos critérios de classificação é feita de acordo com os objetivos que se procuram atingir (cf. *ibidem*).

---

<sup>24</sup> As unidades de análise incluem unidades de registo (segmento mínimo de conteúdo significativo; exemplo: o tema, o documento), de contexto (segmento da mensagem essencial para que se compreenda/contextualize a unidade de registo) e de enumeração (é em função desta que se procede à quantificação; dizem respeito ao tempo e ao espaço: linha, parágrafo, minuto de registo) (cf. Bardin, 1977; Carmo & Ferreira, 2002).

<sup>25</sup> Bardin (1977) apresenta seis técnicas incluídas na análise de conteúdo: análise categorial; análise de avaliação; análise de enunciação; análise da expressão; análise das relações; e análise do discurso.



## 1.2. Categorias de análise

Apesar de já termos explicado o conceito de categorização, parece-nos importante citar Bardin (1977) acerca deste assunto: “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117). Para a mesma autora, este agrupamento serve para que os dados brutos sejam representados de uma forma simplificada, permitindo que sejam feitas interpretações e retirados resultados.

Bardin (1977) e Carmo e Ferreira (2002) afirmam que as categorias devem apresentar algumas características que procurámos respeitar no presente estudo: exaustividade, incluindo-se nas categorias todo o conteúdo significativo; objetividade, na medida em que os critérios associados a cada categoria devem ser claros e não passíveis de ambiguidade, de forma a que as diferentes partes de um mesmo material sejam igualmente codificadas; pertinência, pois as categorias devem estar adaptadas ao material de análise que está a ser classificado, aos objetivos e questões de investigação e ao quadro teórico que serve de base ao estudo; e produtividade, já que dos dados recolhidos pretendemos fazer inferências e extrair conclusões.

Assim, com base no nosso enquadramento teórico (Capítulos I e II), concebemos, desenvolvemos e avaliámos um projeto de intervenção didática sobre a intercompreensão em línguas românicas e o texto expositivo (objeto de estudo desta investigação). Em cada sessão do projeto fizemos uso de diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados (já citados no Capítulo III) e, após a leitura dos dados obtidos, criámos categorias e subcategorias de análise que foram sendo reformuladas ao longo do estudo, adaptando-se ao material recolhido e às questões e objetivos de investigação. As categorias de análise que, então, definimos são as seguintes:

- Categoria 1. Cultura linguística;
- Categoria 2. Estratégias de (inter)compreensão em línguas românicas;
- Categoria 3. Conhecimentos curriculares.

Como supramencionado, em cada categoria incluímos algumas subcategorias, que passaremos a apresentar e explicar.

Na categoria **1. Cultura linguística**, que abrange todos os conhecimentos e descobertas realizadas pelos alunos acerca das línguas, no geral, e das línguas românicas, em particular, criámos as subcategorias:

- 1.1. Origem da língua portuguesa;
- 1.2. Famílias de línguas – línguas românicas;
- 1.3. Evolução das línguas (românicas);
- 1.4. Conhecimentos linguísticos sobre as línguas românicas.

Com estas categoria e subcategorias, visamos compreender se os alunos que participaram no estudo reconhecem que as línguas (neste caso, românicas) evoluem, surgindo de uma língua-mãe (latim) e transformando-se nas línguas que hoje conhecemos através do contacto com diversos povos e línguas<sup>26</sup>. Apesar desta evolução e diferenciação das LR, importa verificar se os alunos percebem que todas pertencem à mesma família e, por isso, constatem que há inúmeras semelhanças que lhes são inerentes. Numa vertente mais gramatical (conhecimento linguístico), pretendemos constatar se os alunos são capazes de distinguir diferentes LR, tanto em registos orais como escritos, e se conseguem identificar algumas regularidades linguísticas, nomeadamente na formação do plural, na ordem do adjetivo relativamente ao nome e nas funções sintáticas (sujeito e predicado) das LR estudadas.

Na categoria **2. Estratégias de (inter)compreensão em línguas românicas**, em que incluímos as principais estratégias de intercompreensão utilizadas pelos alunos quando confrontados com línguas românicas que não a portuguesa, considerámos como subcategorias:

- 2.1. Comparação;
- 2.2. Transferência;
- 2.3. Tradução.

A partir destas categoria e subcategorias, pretendemos identificar quais as estratégias de intercompreensão (IC) a que os alunos recorrem para acederem ao sentido de palavras/expressões/frases apresentadas em diversas LR, ainda que esta compreensão seja apenas global ou aproximativa. Nesta categoria apenas tivemos em conta três das diversas estratégias de IC, pois, da leitura que fizemos dos dados recolhidos, apercebemo-nos de

---

<sup>26</sup> Para otimizar esta aprendizagem os alunos deveriam generalizá-la para todas as línguas. Contudo, o principal objetivo é que se foquem nas línguas românicas, incluindo a língua portuguesa.

que estas seriam suficientes para os analisar/categorizar. Salientamos ainda o facto de na subcategoria 2.2. Transferência fazermos distinção entre a transferência de conhecimentos linguísticos (relativos ao português ou a outras línguas com que os alunos já tenham contactado) e a transferência de conhecimentos não linguísticos (alusivos ao recurso a imagens, à mobilização de conhecimentos prévios, entre outros).

Por último, na categoria **3. Conhecimentos curriculares**, em que abarcámos os conhecimentos construídos/consolidados pelos alunos somente acerca do texto expositivo, elegemos apenas uma subcategoria:

– 3.1. Características do texto expositivo.

Com estas categoria e subcategoria, ambicionamos perceber se os participantes deste estudo sabem identificar as características de um texto expositivo e se, com base nestas características, são capazes de as pôr em prática na redação de um texto deste tipo, partindo de informações elencadas fornecidas.

Em síntese do que foi exposto, segue-se a apresentação de um quadro (cf. Quadro 5) com as categorias, subcategorias e respetiva descrição (descritores de desempenho) e alguns exemplos de unidades de registo representativas de cada uma delas. Salientamos o facto de termos utilizado as designações “QI” para nos referirmos ao questionário inicial (Sessão 0), “QF” para o questionário final (Sessão VII) e “F” para as fichas realizadas pelos alunos, seguindo-se o número da sessão a que respeitam. Nestes três casos é ainda indicado o número da questão em causa e o nome (fictício) do aluno (exemplo: “QI-9.1.Leonel”; “F.II-3.1.Graça”). Quando a unidade de registo remete para o que foi dito em determinada sessão, utiliza-se a letra “S” e o respetivo número da sessão, seguindo-se a ordem da fala e o nome (fictício) do falante (exemplo: “S.VI-120.Carlot”). Nestes casos também utilizamos as designações “PE1” e “PE2” para nos referirmos às professoras estagiárias 1 e 2 (já explicado no Capítulo III) e “PT” para a professora titular da turma com que desenvolvemos o projeto. Também para esclarecer as convenções utilizadas ao longo das transcrições, sugerimos a consulta da respetiva legenda (cf. Anexo 16).

**Quadro 5: Categorias, subcategorias, descritores de desempenho e unidades de registo**

<b>Categoria 1. Cultura linguística</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores de desempenho</b>	<b>Unidades de registo</b>
1.1. Origem da língua portuguesa	1.1.1. Saber que a língua portuguesa teve origem no latim	<p><u>S.I:</u>  <u>353.PE1</u> – E eu agora pergunto-vos: \ o que é que o latim afinal trouxe para nós? [...]  <u>354.Camila</u> – A nossa língua  <u>355.PE1</u> – A nossa língua  <u>356.Benedita</u> – O português    <u>QF-3.Marta</u> – A língua portuguesa vem do latim.</p>
1.2. Famílias de línguas – línguas românicas	1.2.1. Saber o que é uma família de línguas	<p><u>S.I:</u>  <u>321.PE2</u> – [...] As línguas que vimos que vêm do latim, ou seja, as línguas românicas. Quais é que vimos? [...]  <u>322.Benedita</u> – Espanhol  [...]  <u>323.Benedita e Marta</u> – Francês  [...]  <u>324.Lara, Benedita e Jéssica</u> – Italiano  [...]  <u>325.Lara</u> – Romeno  <u>326.PE2</u> – Romeno. E a seguir?  <u>327.Alunos</u> – Português  <u>328.PE2</u> – [...] E será que são só estas as línguas românicas?  <u>329.Alunos</u> – Não  <u>330.Lara</u> – Há muito mais    <u>S.I:</u>  <u>346.PE1</u> – [...] Então o que é que são as línguas latinas?  [...]  <u>347.Lara</u> – São as línguas que os romanos deram a origem  <u>348.PE1</u> – São as línguas que vieram dos romanos, que vieram do latim. Então se são as línguas também que vieram dos romanos, como é que nós lhes podemos chamar?</p>

		<p>349.<u>Lara</u> – Romanescas  350.<u>Benedita</u> – Romanescas?  351.<u>Luísa</u> – Românicas  352.<u>PE1</u> – Românicas. Muito bem! Então podem ser as línguas latinas ou as línguas românicas</p>
	1.2.2. Perceber que línguas pertencentes à mesma família têm uma origem comum e apresentam várias semelhanças entre si	<p><u>QF-5.1:</u>  <u>Graça</u> – Porque as línguas românicas são parecidas com a língua portuguesa.  <u>Lara</u> – Porque têm a mesma origem, o latim.  <u>Margarida</u> – Porque há línguas que vêm da mesma língua-mãe. Ex.: português veio do latim (língua-mãe).  <u>Violeta</u> – Porque algumas tiveram origem do latim e outras não.</p> <p><u>S.II:</u>  143.<u>Lara</u> – Oh PE2, mas já viste? O romeno tem palavras \ assim como o francês também tem algumas palavras muito parecidas com o português, o romeno também deve ter  [...]  146.<u>PE2</u> – Porque é que achas que isso é? \ Que nós ontem falámos?  147.<u>Lara</u> – Da influência do latim</p>
1.3. Evolução das línguas (românicas)	1.3.1. Reconhecer que as línguas evoluem	<p><u>QF-4.1.2:</u>  <u>Camila</u> – Porque as línguas vão mudando ao longo do tempo [...]</p> <p><u>S.I:</u>  333.<u>PE1</u> – [...] As línguas evoluem ou não?  334.<u>Benedita</u> – Sim  [...]  335.<u>PE1</u> – E porque é que vocês dizem que as línguas evoluem?  [...]  339.<u>Benedita</u> – Porque, por exemplo, dantes falava... \ falava-se latim e agora fala-se português</p>
	1.3.2. Reconhecer a influência de outros povos/línguas na sua evolução	<p><u>QF-4.1.1:</u>  <u>Frederico</u> – [As línguas] vão sendo influenciadas pelas outras.</p> <p><u>S.VI:</u>  299.<u>PE2</u> – E o que é que o francês tem de especial em relação às outras línguas? O que é que tem de diferente?</p>

			<p>300.Lara – Porque... os... os povos germânicos invadiram...</p> <p>301.PE2 – Exatamente. Porque teve influências dos germânicos. E o que é que... aconteceu à língua? \ Dissemos há bocadinho. O que é que o francês é de diferente das outras línguas românicas? \ No som. Pensem no som [...]</p> <p>302.Lara e Jéssica – Rrrr [<i>fazem o som da letra “R”, acentuando-o</i>]</p> <p>303.PE2 – Exatamente. Tem um som diferente, não é? Tem o rrr mais acentuado \ Então é isso... isso aí \ é consequência destas invasões que vocês disseram [...]</p>
1.4. Conhecimentos linguísticos sobre as línguas românicas	1.4.1. Distinguir diferentes línguas românicas, em registos orais e escritos		<p><u>S.I:</u> [<i>depois da visualização do vídeo da Heidi em espanhol</i>] [<i>Risos</i>]</p> <p>69.PE1 – Que língua é que as personagens falavam? [...] Lourenço</p> <p>70.Lourenço – Espanhol</p> <p><u>S.V:</u> 272.PE2 – Como é que vocês perceberam que era espanhol?</p> <p>273.Frederico – Espanholando [<i>risos</i>]</p> <p>274.Margarida – “El cuerpo humano” [<i>a aluna lê com sotaque espanhol</i>] \ só pode ser espanhol</p>
	1.4.2. Reconhecer algumas regularidades linguísticas nas línguas românicas estudadas	1.4.2.1. Identificar o plural em palavras (nomes) nas diferentes línguas românicas	<p><u>S.V:</u> 291.PE2 – [...] Eu quero que vocês encontrem uma palavra no singular [...] e a mesma palavra no plural [...]</p> <p>292.Graça – “Función”, “funciones” [<i>texto em espanhol</i>] \ “Função” \ “funções”</p> <p><u>S.V:</u> 504.José – “Funzioni” e “funzione” [<i>texto em italiano</i>]</p> <p>[...]</p> <p>506.PE2 – “Funzioni” com “i” no fim é plural ou singular?</p> <p>507.José – É plural</p> <p>508.PE2 – E... “funzione” com “e” no fim?</p> <p>509.José – É o... singular</p> <p>510.PE2 – Como é que sabes isso? [...]</p> <p>511.José – Aah porque os italianos em vez de escreverem o “s” escrevem o “i”</p> <p>512.PE2 – O “i” é o plural dos italianos?</p> <p>513.José – É</p> <p>514.PE2 – Certíssimo!</p>

		<p>1.4.2.2. Identificar a ordem por que surge o adjetivo relativamente ao nome em frases em diferentes línguas românicas</p> <p>1.4.2.3. Identificar as funções sintáticas (sujeito e predicado) de frases em diferentes línguas românicas e a ordem por que surgem</p>	<p><u>S.V:</u>  <u>169.Benedita</u> – O adjetivo [...] vem [...] depois do nome \ certo?  <u>170.Camila</u> – Não  <u>171.Benedita</u> – Sim... \ Olha aqui: “òrgans vitals” [<i>texto em catalão</i>]  <u>172.Camila</u> – Ah pois é</p> <p><u>S.V:</u>  <u>612.PE2</u> – “Diferentes tamanhos e formas” [<i>a frase em francês é: “[...] différentes tailles et formes.”</i>] \ Então onde é que está aqui o adjetivo?  [...]  <u>613.Alunos</u> – “Diferentes”  <u>614.PE2</u> – “Diferentes” [...] \ Neste caso eles fizeram adjetivo...  <u>615.Violeta</u> – Mais nome [<i>completa a frase da PE2</i>]  <u>616.PE2</u> – Exatamente</p> <p><u>S.V:</u>  <u>188.PE2</u> – E aqui, como é que vocês descobriram onde é que era o predicado? [<i>refere-se à frase em catalão: “Els músculs són la part tova que envolta els nostres ossos de l'esquelet.”</i>]  <u>189.Benedita</u> – “São”  <u>190.PE2</u> – Isto é o verbo “são” que é do verbo...? [<i>aponta para a palavra “són”</i>]  <u>191.Benedita e Camila</u> – “Ser”</p> <p><u>S.V:</u>  <u>232.Margarida</u> – Eu acho que é “La piel” [<i>refere-se ao sujeito da frase em espanhol: “La piel cubre todo nuestro cuerpo.”</i>]  [...]  <u>235.Frederico</u> – Sujeito: \ “a pele”</p>
<b>Categoria 2. Estratégias de (inter)compreensão em línguas românicas</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores de desempenho</b>	<b>Unidades de registo</b>	
2.1. Comparação	2.1.1. Aceder ao significado/sentido global ou aproximativo de palavras/expressões/frases por comparação entre línguas românicas	<p><u>S.VII:</u>  <u>46.PE2</u> – E aqui? [<i>pergunta o que significa a palavra em romeno: “vertebră”</i>]  [...]  <u>58.Mafalda</u> – É “vértebra” porque está lá escrito a palavra mesmo</p>	

		<p><u>59.PE2</u> – Pois está \ Está mesmo em português, só... \ só tem aqui o acento a mais, mas de resto está igualzinho</p> <p><u>60.Mafalda</u> – E falta o acento no “e”</p> <p><u>61.PE2</u> – Oh, exatamente</p> <p><u>62.PE1</u> – Se fosse em português exato, faltaria</p>
2.2. Transferência	<p>2.2.1. Aceder ao significado/sentido global ou aproximativo de palavras/expressões/frases por transferência de conhecimentos linguísticos (relativos ao português e a outras línguas eventualmente aprendidas ou contactadas)</p>	<p><u>S.I:</u> [os alunos tentam descobrir o significado e a língua em que se encontra a frase: “Roma in Latium est”]</p> <p><u>151.Luísa</u> – Eu acho que é francês, porq... não, não é bem francês, só acho que no final... aah no final aquilo é um verbo em francês. Está conjugado [<i>refere-se à palavra “est”</i>]</p> <p><u>152.PE1</u> – Achas que isto aqui é um verbo em francês?</p> <p>[...]</p> <p><u>153.Luísa</u> – É um verbo, sim \ Está conjugado em francês</p> <p>[...]</p> <p><u>168.PE1</u> – [...] E o que é que significa este verbo?</p> <p><u>169.Luísa</u> – “Ele é”</p> <p><u>170.PE1</u> – “Ele é”? “É” ou...? Qual é... dá para “ser” ou...?</p> <p>[...]</p> <p><u>172.Luísa</u> – “Estar”</p> <p><u>173.PE1</u> – “Estar”. Dá para “ser” ou “estar”. Muito bem [...]</p>
	<p>2.2.2. Aceder ao significado/sentido global ou aproximativo de palavras/expressões/frases por transferência de conhecimentos não linguísticos (imagens, mobilização de conhecimentos prévios acerca de diversos conteúdos, personagens, assuntos, tipos de textos, etc.)</p>	<p><u>S.I:</u> [os alunos dizem o que compreenderam do vídeo da Heidi em mandarim]</p> <p><u>53.Inês</u> – A mim... eu não percebi aquilo pelas imagens, porque aah eu já vi este filme mais do que... \ cinco vezes e então deu... deu logo para perceber que... aah ela ‘tava a dizer ao Pedro, que é como ele se chama, para ir apanhar aah a roupa da Heidi \ e que lhe dava uma moeda</p> <p><u>S.VI:</u> <u>202.Lara e Jéssica</u> – “Em 52 antes de Cristo, Roma \ apoderou-se da Gália” [<i>referem-se ao tópico em francês: “En 52 avant JC, Rome devient maîtresse de la Gaule [...]”</i>]</p> <p><u>203.PE2</u> – Como é que sabem que aqui é “apoderou-se”? [<i>aponta para “devient maîtresse”</i>]</p> <p>[...]</p> <p><u>208.Lara</u> – “Apoderou-se da Gália” \ que tu tinhas... falado da outra vez</p>



		<p><u>209.PE2</u> – Na “Odisseia das Línguas Românicas”? [<i>refere-se ao power point apresentado na Sessão I e que foi lembrado nesta sessão</i>]</p> <p><u>210.Lara</u> – Sim</p> <p><u>211.PE2</u> – Ah! Tu lembras-te! Muito bem, Lara</p>
2.3. Tradução	<p>2.3.1. Traduzir (ainda que aproximadamente) para português algumas palavras/expressões/frases escritas/ditas noutras línguas românicas</p>	<p><u>S.II:</u>  <u>21.Camila</u> – Só percebi uma frase aqui \ Está aqui [<i>aponta para a frase em romeno: “Pielea este constituită din două învelișuri: epidermă și dermă.”</i>] \ Acho que isto é: “a pele está dividida em”... [<i>corrige</i>] “está constituída em duas partes: epiderme e derme”</p> <p><u>S.II:</u>  <u>170.Benedita</u> – “A cor da pele é definida por uma substância chamada melanina e a melanina está situada na epiderme e também protege do sol” \ “da luz solar” [<i>refere-se às frases em romeno: “Culoarea pielii noastre este definită prin pigmentul melanină. Melanină este situat în epidermă și să ne protejează de lumina soarelui.”</i>]</p>
<b>Categoria 3. Conhecimentos curriculares</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores de desempenho</b>	<b>Unidades de registo</b>
3.1. Características do texto expositivo	3.1.1. Identificar as características de um texto expositivo (por exemplo, identificação clara do tema do texto; organização da informação em parágrafos; linguagem clara e objetiva; e esclarecimento do leitor sobre o assunto em questão)	<p><u>S.V:</u>  <u>638.PE2</u> – Lara, que características é que conheces do texto informativo ou expositivo?          [...]  <u>639.Lara</u> – Informam-nos sobre coisas... informam-nos \ de coisas que nós queremos saber          [...]  <u>641.PE2</u> – [...] Correto \ Mais          [...]  <u>646.Benedita</u> – Em parágrafos          [...]  <u>648.PE2</u> – “Está escrito em parágrafos”. Nós até vimos que o primeiro parágrafo era a introdução \ os outros eram, por exemplo, um era sobre os músculos, outro era sobre a pele e outro era sobre o esqueleto \ e no final tínhamos... \ a conclusão          [...]  <u>649.PE2</u> – Mais [...]          [...]</p>

		656.Graça – Têm informação clara
	3.1.2. Redigir um texto expositivo, a partir de informações fornecidas (por tópicos), tendo em conta as características deste tipo textual <sup>27</sup>	<u>S.VI:</u> <u>Grupo 1</u> [ <i>texto escrito a partir de informações em romeno</i> ] “Dentro das línguas românicas existe uma língua: o romeno. Esta língua deriva do latim, que veio dos romanos. [...]” O contacto com a população eslava trouxe empréstimo de palavras (que são estrangeirismos, ou seja, palavras que não são na nossa língua, mas que nós utilizamos, exemplo: ok, bué, soutien...).”

<sup>27</sup> Na Sessão VI, os alunos redigiram, em grupos, textos expositivos a partir de informações elencadas escritas em diversas línguas românicas (cf. Anexo 13). Nem todos os grupos cumpriram exatamente as instruções dadas para a redação destes textos, nem tiveram em atenção as características deste tipo textual, tendo-se limitado à tradução e transcrição dos tópicos fornecidos (cf. Anexo 14), pelo que foi construída uma grelha de avaliação dos textos expositivos produzidos (cf. Anexo 15).

## 2. Análise e discussão dos resultados

Já apresentadas as categorias e subcategorias de análise, descritores de desempenho e respectivas unidades de registo, parece-nos ter reunidas as condições para prosseguirmos com a análise e discussão dos resultados. Assim, divididos por categorias e subcategorias, apresentaremos os dados que, posteriormente, nos permitirão tirar conclusões e, por último, responder às questões de investigação formuladas.

Há que salientar que os dados analisados são apenas os oriundos das sessões comuns a ambos os elementos da díade e os das sessões dinamizadas pela PE2, uma vez que são estes que revelam importância para o presente estudo, ou seja, que tratam, mais especificamente, o texto expositivo.

### 2.1. Cultura linguística

#### 2.1.1. Origem da língua portuguesa

Perante as respostas dos alunos à questão 7. do QI (Sessão 0), acerca das concepções relativamente à origem da língua portuguesa (LP), apenas quatro crianças (20%) se referiram aos romanos/ língua falada pelos romanos para a explicarem, embora nenhum mencionasse especificamente o latim: *Benedita* – “A língua portuguesa surgiu dos romanos”; *Carlota* – “Eu acho que foram os romanos a criar a língua portuguesa”; *Inês* – “Eu acho que os romanos inventaram”; *José* – “Penso que surgiu da língua romana”. Um aluno (5%) fez alusão à influência de outros povos, não tendo especificado nenhum: *Diogo* – “Acho que deve ter surgido de todos os povos que estiveram cá no passado”; e outros dois (10%) associaram o português a povos/línguas distintas: *Lara* – “Do árabe” (que, de facto, foi outra língua com grande impacto na LP); *Lourenço* – “Foi através do brasileiro. Língua brasileira” (mostrando desconhecer que “brasileiro” não é uma língua, mas sim uma variedade da LP).

Na mesma questão, 25% dos inquiridos fez referência à importância da criação de uma nova língua (português) para a comunicação, sendo, por isso, necessário que esta fosse aprendida por várias pessoas: *Camila* – “Acho que pode ter sido por um homem que tivesse começado a falar português e começou a contar aos outros como se falava para todos aprenderem”; *Frederico* – “Para as pessoas comunicarem diferente”; *Graça* – “Eu

*penso que alguns senhores inventaram a nossa língua portuguesa e que depois disseram às pessoas de todo o país*"; Jéssica – *"Eu acho que poderá ter sido um grupo de pessoas que juntaram-se para criar uma nova língua. Ou então que alguém enviou uma carta para outra pessoa com a explicação de uma nova língua (português)"*; Luísa – *"Acho que foi uma pessoa que tivesse começado a falar o português e depois começou a espalhar"*. Note-se que estas respostas são prova da representação que os alunos têm da LP como uma língua espontânea/pronta, isto é, como se, em vez de ter sido fruto de constantes evoluções, tivesse surgido exatamente como hoje a conhecemos. A Bárbara (5%) falou da criação da LP de forma progressiva: *"Eu acho que uma pessoa começou a falar sem querer português e não sabia o que estava a dizer e começou a inventar mais palavras"*; e outras duas alunas (10%) mencionaram a sua invenção por várias pessoas, não atribuindo nenhum motivo concreto: Marta – *"Algumas pessoas inventaram"*; Mafalda – *"Foram muitos humanos que fizeram a língua portuguesa"*. Houve ainda uma aluna (5%) que remeteu a origem do português para a Pré-História: Margarida – *"Penso que a língua portuguesa surgiu através dos homens da caverna (pré-históricos) e de enciclopédias de números"*; e uma outra (5%) que mencionou origens religiosas: Violeta – *"Porque Deus a criou e Jesus foi transmitindo às outras pessoas pelos apóstolos"*. Importa ainda referir que uma criança (5%) indiana remeteu os primórdios da LP para a sua melhor amiga, já que foi com ela que a aprendeu: Jacinta – *"Surgiu com a minha amiga Graça. E com as falas dos portugueses e também com a escola"*. O Matias (5%) fez referência ao primeiro rei de Portugal e apenas o Leonel (5%) não respondeu.

Já na questão 3. do QF (Sessão VII), a evolução dos participantes foi notória, tendo havido onze discentes (55%) que referiram convictamente que a LP teve origem no latim, na língua dos romanos ou com os romanos, e seis alunos (30%) que, embora ainda com alguma incerteza, mencionaram o mesmo. O Diogo (5%) manteve exatamente a resposta que havia dado no QI-7: *"De muitos povos que estiveram cá"*, sendo que a Luísa (5%) aludiu à mistura da língua latina com outras línguas: *"Penso que como os romanos foram para a Península Ibérica deixaram o latim e o português é uma mistura da língua latina com outras"*. Apenas o Matias (5%) não respondeu corretamente, mantendo uma resposta idêntica à que deu no QI-7: *"Pelos reis e por D. Afonso Henriques"*.

Dos valores apresentados podemos concluir que a percentagem de respostas certas subiu de 20% para 95% (incluindo-se aqui a resposta do Diogo – idêntica no QI-7 e no QF-3 – acerca da influência de outros povos na LP, apesar de não ter especificado nenhum).

Deste modo, podemos garantir que, no geral, os alunos ficaram cientes da origem da LP, remetendo-a para o latim, língua falada pelos romanos, e para a mistura e influência desta com outras línguas e povos.

### **2.1.2. Famílias de línguas – línguas românicas**

Esta subcategoria foi trabalhada em todas as sessões e, embora em nenhum momento tivesse sido pedido aos alunos que definissem o conceito de família de línguas, acreditamos que, se o solicitássemos, eles conseguiriam fazê-lo. Isto porque, logo na Sessão I, quando explicámos a razão de ser dos questionários respondidos na Sessão 0 e introduzimos o projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, referimos que este projeto incidiria na família de línguas românicas, tendo afirmado que estas línguas são aquelas que provêm do latim. Aliás, socorremo-nos do *power point* “Odisseia das línguas românicas” (cf. Anexo 2) para explicar exatamente isso, dando exemplos de algumas destas línguas. A ficha de consolidação entregue aos alunos e preenchida por estes (cf. Anexo 3), bem como a construção da árvore das LR, serviram também para que a turma compreendesse melhor o conceito de família de línguas, associando o tronco desta árvore à língua-mãe – latim – e cada um dos ramos às línguas que dela advieram – LR. Como todos os discentes preencheram corretamente esta ficha e contribuíram para a construção e “crescimento” desta árvore (que se processou ao longo de todo o projeto), podemos afirmar que 100% dos alunos sabe o que é uma família de línguas, indicando mais especificamente a família das LR. Além disso, em todas as sessões do projeto começávamos por questionar os alunos sobre quais as LR que já havíamos trabalhado, solicitando a participação de todos eles. Também na Sessão II os alunos fizeram o levantamento de outras LR que pesquisaram, o que comprova saberem que esta família é muito maior do que aquilo que apresentámos na Sessão I:

#### S.II:

1.Lara – Eu descobri que dentro de Portugal há uma língua que é o mirandês \ [enquanto a aluna expõe à turma as línguas românicas que descobriu, a PEI vai escrevendo-as no quadro, organizando-as pelos países de que são provenientes] e na Espanha, o galego \ o aragonês \ o

catalão \\ valenciano \\ leonês \\ e na Itália \ há o vene... [corrigir] vêneto \\ lígure \\ napolitano \\ siciliano \\ sardo \\ piemontês \\ e de França \\ oci... [corrigir] occitano \\ e provençal \\ Na Suíça, o romanche \\ e na Bélgica, valão [...] e cardo \ E não há mais

[...]

2.Luísa – Dálmata

3.PE1 – [...] Sabes de que país é?

4.Luísa – É... é... \ é em França

[...]

7.PE1 – Mais alguma?

8.Luísa – Rético

9.PE1 – Aqui também? [aponta para as línguas de França]

10.Luísa – Não. Na na... em Itália

[...]

11.José – Aah o asturiano é em... Espanha

Por saberem que as LR são provenientes de uma mesma língua-mãe – latim –, os alunos também reconhecem que entre elas há inúmeras semelhanças:

S.V:

39.Carlota – Não sei ler em catalão... não sei escrever em catalão

40.PE2 – Tem calma

41.Camila – É tipo espanhol

42.PE2 – Achas que é parecido com espanhol?

43.Camila – Acho

44.PE2 – Também acho

De facto, mesmo antes de associarem as semelhanças entre diversas línguas ao conceito de família linguística, os alunos já se tinham apercebido das correspondências que se podiam estabelecer entre outras línguas (românicas) e a portuguesa. Por exemplo, aquando da visualização dos vídeos em mandarim e em espanhol, as crianças admitiram ter compreendido mais informação no segundo (espanhol), pois reconheceram que se tratava de uma língua mais parecida com o português:

S.I:

46.PE1 – [...] vocês compreenderam alguma coisa do que... do que foi dito no vídeo? [refere-se ao vídeo em mandarim]

47.Alunos – Nãaaaao

[...]

77.PE1 – [depois da visualização do vídeo em espanhol] Então vocês conhecem esta língua, não conhecem? Já a ouviram falar [...] E e... compreenderam algumas das coisas que eram ditas?

78.Bárbara – Eu percebi tudo!

[...]

101.PE1 – [...] Vocês estão aqui a dizer-me muito mais coisas do que aquilo que me disseram sobre o filme... aah sobre o vídeo em mandarim \ Então, porque é que vocês acham que perceberam melhor as informações deste vídeo? [o Diogo coloca o dedo no ar] Aah Diogo?

102.Diogo – A língua é um... é mais... um bocadinho mais parecida com a nossa

103.PE1 – A língua, o es... o espanhol é um bocadinho mais parecido com o português do que o mandarim, não é? [Aceno afirmativo do Diogo] Muito bem

[...]

116.PE1 – Porque é que vocês percebem mais de espanhol do que de mandarim? [...]

117.Luísa – Porque é mais parecido com o português do que o mandarim com o português

[...]

119.Frederico – Porque as palavras se... aah se parecem mais com as nossas

Também na questão 9. do QI (Sessão 0), sobre a existência de línguas mais parecidas com a portuguesa do que outras, bem como na sua correspondente no QF (questão 5.), todos os alunos (100%) assinalaram “Sim”. O que variou foram as justificações (QI-9.1 e QF-5.1). Assim, no QI, apenas uma aluna (5%) referiu que a proximidade entre algumas línguas se deve à sua origem comum, mostrando, porém, fazer alguma confusão na identificação país/língua: *Benedita* – “*Porque há países que têm uma origem parecida à portuguesa ou que estão mais perto de Portugal*”; e dois alunos (10%) mencionaram a influência de outros povos/línguas, revelando, contudo, algum etnocentrismo que, de facto, é um dos motivos que justifica o desenvolvimento de projetos de SDL: *José* – “*Porque se aproveitaram da língua portuguesa*”; *Luísa*: “*Porque acho que os brasileiros, os espanhóis, etc. vieram para Portugal e misturaram a sua língua com a língua portuguesa*”. A grande maioria da turma (70%), embora não tivesse justificado plenamente o porquê de tal acontecer, referiu-se ao “brasileiro” e/ou ao espanhol como exemplos de línguas parecidas com a portuguesa. Só três outros alunos (15%) é que deram explicações distintas: *Diogo* – “*Porque nem todas as línguas são iguais*”; *Frederico* – “*Porque compreendo algumas palavras*”; *Leonel* – “*As línguas são iguais porque são totalmente iguais*”. Comparando com o QF, o número de respostas certas subiu para 40%, tendo oito alunos afirmado que as semelhanças entre línguas acontecem devido à proveniência de

uma mesma origem/língua-mãe – o latim. Houve dois alunos (10%) que aludiram à presença dos mesmos povos em diversos sítios para explicarem a razão de esses locais terem línguas idênticas: *Diogo* – “*Porque tiveram os mesmos povos nesses sítios*”; *José* – “*São línguas com a influência de povos iguais*”; e uma aluna (5%) mencionou a influência da LP nas línguas semelhantes a esta: *Camila* – “*Porque algumas línguas têm mais influência portuguesa do que outras*”. Cinco alunos (25%) não justificaram a resposta anterior, limitando-se a dar exemplos de línguas parecidas com a portuguesa; dois discentes (10%) referiram que a diferença entre o português e outras línguas idênticas está no sotaque; um inquirido (5%) deu uma resposta que não justificava o pretendido: *Leonel* – “*As línguas são importantes*”; e apenas uma criança (5%) não respondeu.

### **2.1.3. Evolução das línguas (românicas)**

Comparando as questões 8., do QI, e 4., do QF, ambas sobre a modificação das línguas ao longo dos tempos, verificamos que o número de alunos que declarou que tal acontece subiu de sete (35%) para dezasseis (80%), o que demonstra uma notável evolução dos mesmos. Também algumas das respostas às questões incluídas na 8.1. (QI) sofreram alterações no QF (questões abarcadas na 4.1.). Assim, na pergunta acerca de como é que as línguas se modificam, no QI apenas um aluno (5%) mencionou que as línguas se modificam quando são difíceis de perceber e se vão tornando mais fáceis de perceber, e duas alunas (10%) fizeram alusão à língua dos romanos: *Benedita* – “*Porque há muito tempo apareceram em Portugal os romanos que não falavam português*”; *Margarida* – “*Modificam-se porque antes falava-se romano e também porque os números não se chamam como se chamavam antes*”. Esta última aluna (*Margarida*), juntamente com outra colega (5%), afirmaram que as mudanças nas línguas são visíveis ao nível dos números: *Jéssica* – “*Porque há muitos anos atrás sete não se chamava sete, chamava-se outra coisa*”. Outras duas discentes (10%) explicam que com o passar do tempo vão surgindo novas palavras/línguas, e houve ainda uma aluna (5%) que, julgamos, não entendeu bem a pergunta, já que interpretou “modificar” como sendo “mudar de língua”, afirmando que é o que acontece quando vamos para outro país. No QF apenas duas alunas (10%) se referiram à transformação do latim na LP: *Benedita* – “*Antes de D. Dinis ser rei falava-se latim. Só depois é que se começou a falar português*”; *Camila* – “*Porque o latim deu o português*”.



*por isso modificaram-se*”. Quatro alunos (20%) associaram a modificação das línguas ao contacto/influência de diversos povos/línguas, cinco discentes (25%) explicaram que é o passar do tempo que as muda, não especificando como são feitas as alterações, e uma inquirida (5%) afirmou que as línguas se vão modificando à medida que vão sendo faladas. Uma aluna (5%) admitiu não saber como é que as línguas se modificam, outra (5%) reconheceu que algumas palavras da LP mudaram, e outros dois (10%) continuaram a interpretar erroneamente a palavra “modificar”, entendendo-a como “mudar de língua” (quando saímos do país ou comunicamos com alguém que fala uma língua diferente).

Passando para a pergunta sobre o porquê de as línguas se modificarem, no QI um aluno (5%) fez alusão ao facto de as línguas tenderem a ser mais fáceis, neste caso, de serem percebidas. Três alunas (15%) falaram da influência de outros povos/línguas, duas discentes (10%) referiram-se à passagem do tempo como causa para a modificação das línguas, e uma outra (5%), tal como na questão anterior, interpretou erradamente a palavra “modificar”. No QF, um aluno (5%) manteve a resposta dada no QI e afirmou que as línguas se modificam para serem mais fáceis de ser faladas. Quatro alunos (20%) referiram-se ao contacto de diversos povos/línguas, uma inquirida (5%) falou nas mudanças provocadas pelo acordo ortográfico na LP, e a Jéssica (5%) continuou a dar o exemplo da mudança no número “sete”. Duas discentes (10%) justificaram as modificações das línguas com o passar do tempo, uma outra (5%) associou-as ao surgimento de novas línguas, e outros três (15%) ao facto de as pessoas aprenderem a falar mais do que uma língua. Uma aluna (5%) manteve a resposta dada à questão anterior e às duas perguntas correspondentes a estas no QI, interpretando a palavra “modificar” como sendo “mudar de língua”, o que acontece quando vamos para outro país. Outro aluno (5%) afirmou que *“tem de haver mais línguas para conhecermos”* (Lourenço), embora não saibamos se este queria dizer que as pessoas podem aprender outras línguas ou se novas línguas ainda poderão ser criadas. A resposta da Bárbara (5%) está demasiado confusa, pelo que não conseguimos averiguar o que esta aluna pretendia dizer: *“Por exemplo: o etc, mãe e também porque no manual está escrito, mas antes também quando era pequenina também pensava desta forma”*.

Da análise das respostas anteriores concluímos que a maioria dos alunos reconhece que as línguas evoluem e, alguns deles, são capazes de associar essa evolução ao contacto de diversos povos/línguas, para além de um dos inquiridos ter remetido para a tendência

que as línguas têm de se tornarem mais fáceis de perceber/falar que, por outras palavras, se pode apelidar de “lei do menor esforço”, já que os falantes tendem a generalizar e simplificar a(s) língua(s) que falam.

Para além de terem sido trabalhados nos QI e QF, estes dois tópicos (evolução das línguas e influência de vários povos/línguas nessa evolução) foram abordados em todas as sessões do projeto. Por exemplo, logo na Sessão I, aquando da apresentação do *power point* “Odisseia das línguas românicas”, os alunos ficaram a saber que o latim se transformou em diversas línguas, nomeadamente espanhol, italiano, francês, romeno e português, e que as diferenciações entre estas línguas se deveram, inicialmente, ao contacto com a população/língua(s) existentes nas várias posições geográficas. Com a pesquisa que fizeram para a Sessão II, as crianças aperceberam-se que a evolução do latim não se confinou a estas línguas, alargando-se a muitas outras. Na Sessão VI, depois de relembração a “Odisseia das línguas românicas”, cada grupo de alunos redigiu um TE sobre a evolução de algumas LR, referindo alguns povos e respetivas línguas que contribuíram para que as línguas em questão se transformassem nas que hoje conhecemos (cf. Anexo 13).

#### **2.1.4. Conhecimentos linguísticos sobre as línguas românicas**

Em todas as sessões do projeto, os alunos foram convidados a descobrir qual(ais) a(s) LR presente(s) em determinado material (áudio, audiovisual ou escrito) e, apesar de às vezes sentirem mais dificuldades em fazê-lo, necessitando do apoio dos colegas e das professoras (estagiárias e titular), conseguiram sempre identificá-la(s). Para tal, recorriam a diversas estratégias, como verificação da grafia (o romeno, por ter acentos que não são utilizados noutras LR, foi bastante fácil de identificar), sonoridade (o italiano e o francês, por exemplo, têm sons muito característicos que os distinguem das restantes LR), comparação (com palavras/expressões ditas/escritas em línguas já conhecidas), exclusão de partes (por exemplo, aquando do preenchimento da tabela das LR, quando os alunos não sabiam a que língua pertencia um cartão, viam que linha da língua é que estava por completar para a imagem em questão), entre outras.

Passando para o descritor seguinte (acerca das regularidades linguísticas), pelo facto de as LR provirem de uma mesma língua-mãe – o latim –, os alunos aperceberam-se de algumas regularidades que lhes são próprias. Algumas delas prendem-se com a formação

do plural, a ordem do adjetivo relativamente ao nome, e a posição do sujeito em relação ao predicado, e estiveram em foco essencialmente na Sessão V.

Começando pelo que respeita ao plural, todos os grupos foram capazes de encontrar nos textos estudados a mesma palavra escrita no singular e no plural, analisando a regra inerente à sua formação:

F.V-5.Catalão<sup>28</sup>:

É com um “n” e um “s”.

Exemplo: “funció” (singular) e “funcionss” (plural)

F.V-5.Francês:

Acrescentámos um “s”.

“fonction” (singular) → “fonctionss” (plural)

“mouvement” (singular) → “mouvementss” (plural)

F.V-5.Italiano:

Escreve-se “i” em vez de “s” (como fazemos em português).

“funzione” (singular) → “funzionii” (plural)

F.V-5.Espanhol:

Acrescentamos o “es”.

“función” (singular) → “funcioness” (plural)

Contudo, chamámos a atenção dos alunos para o facto de nem sempre o plural ser feito da mesma forma, pois, tal como acontece com a LP, vai depender da terminação e do género (como no caso do italiano) da palavra. Por exemplo, no caso do francês:

S.V:

607.PE1 – Olhem... \ Só uma coisa, nem sempre o plural é feito acrescentando só um “s” [*ainda sobre a formação do plural*]

608.PE2 – Exatamente

609.PE1 – Aqui está escrito “minerais” [*refere-se à palavra “minéraux”*] \ e o fim... e a palavra não termina em “s”, pois não?

610.PE2 – Exatamente

611.Violeta – Termina com “x”

Passando para a ordem entre o adjetivo e o respetivo nome, verificamos que os alunos também foram capazes de identificar cada um destes elementos numa frase (pelo menos), tendo sublinhado o adjetivo:

F.V-6.Catalão:

O adjetivo vem depois do nome.

Exemplo: “òrgans vitals”

F.V-6.Francês:

adjetivo + nome

“Les 206 os qui constituent le squelette humain sont de différentes tailles et formes.”

F.V-6.Italiano:

nome + adjetivo

“In aggiunta a questi componenti, ci sono altri che fanno in modo che il nostro corpo funzioni in un modo fantastico!”

F.V-6.Espanhol:

“músculos” (nome) → “voluntarios” (adjetivo)  
depois

À semelhança do que fizemos para a formação do plural, também aqui dissemos aos alunos que a regra que eles encontraram talvez não fosse comum a todos os casos, podendo a ordem destas duas classes gramaticais (nome e adjetivo) alterar:

S.V:

[*referiam-se ao exemplo escolhido pelo grupo responsável pelo texto em francês*]

614.PE2 – [...] Neste caso eles fizeram adjetivo...

615.Violeta – Mais nome [*completa a frase da PE2*]

616.PE2 – Exatamente

[...]

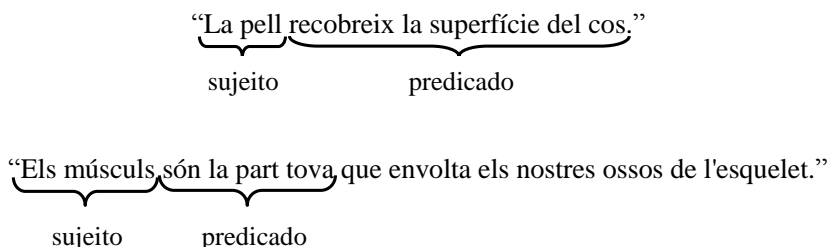
617.PE2 – Neste caso é adjetivo mais nome [...] mas se calhar se continuássemos a ver o texto íamos encontrar outros exemplos em que tinha primeiro o nome e depois o adjetivo \ ok?

---

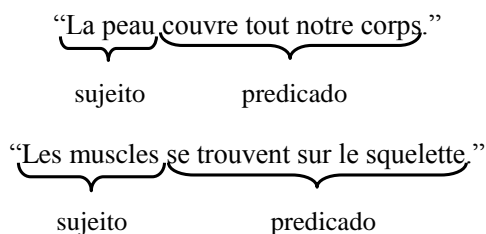
<sup>28</sup> Neste caso, como os trabalhos foram feitos em grupo, substituímos o nome dos alunos pela língua por que o grupo em questão ficou responsável.

Por último, todos os grupos também souberam identificar o sujeito e o predicado em duas frases por eles escolhidas, tendo-se, mais uma vez, alertado para o facto de poder haver exceções na ordem dos constituintes da frase:

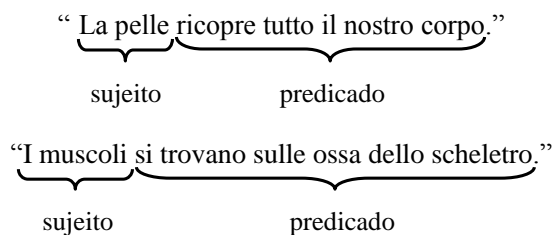
F.V-4.Catalão:



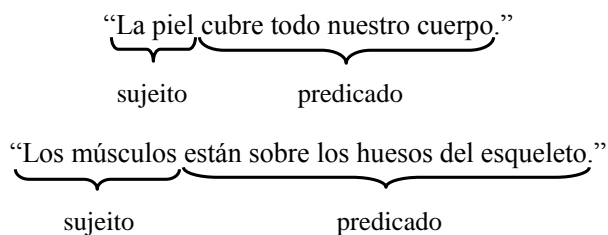
F.V-4.Francês:



F.V-4.Italiano:



F.V-4.Espanhol:



Também na Sessão II os discentes deram conta de outras regularidades linguísticas, desta vez em relação às palavras que, em português, terminam em “-ão”. Nos textos estudados nesta sessão, os alunos analisaram as palavras “órgão” e “função”:

S.II:

398.PE2 – [...] O que é que vocês concluem aqui, por exemplo... na palavra “órgão”? \ [a Margarida coloca o dedo no ar] Margarida

399.Margarida – [...] Em romeno \ acaba em \ “an”

400.PE2 – Ok. E não vês mais nada?

401.Margarida – Aah em francês... \ “organe” \ “ane” [*salienta a terminação da palavra*]

402.PE2 – Já repararam que o início da palavra é sempre igual em todas as línguas?

403.Margarida – Pois é

404.PE2 – É sempre “o-r-g”, “o-r-g”... Sempre assim. Só muda a terminação. E mesmo a terminação não é assim tão diferente. Olhem: “an” [*terminação da palavra em romeno*], “ane” [*terminação da palavra em francês*] \ “ano” [*terminação da palavra em italiano*], “ano” [*terminação da palavra em espanhol*] [...]

405.Margarida – Mas... \ em todas as línguas \ há o “a” no final

[...]

406.PE2 – Sim, sim, ok. Está certo [...]

S.II:

[*escrevem-se no quadro as palavras: “funcția” (romeno), “fonction” (francês), “funzione” (italiano), “función” (espanhol) e “função” (português)*]

407.Lara – Começam todas por “fun”

[...]

408.PE2 – Começam todas, só que umas é com “o” \ aqui no caso do francês, mas é tudo mais ou menos parecido \ “f-u-n-c” \ Aqui no caso do italiano em vez de ser um “c” é um “z” \ Aqui ainda tem um “t” [*aponta para a palavra escrita em francês*] e ali no romeno também

409.Margarida – Essa [*palavra*] não é tão parecida como “órgão”

410.PE2 – Como “órgão”? É, o “órgão” é mais parecido do que “função” \ mas no fundo não são assim tãaa diferentes quanto isso, pois não? [...]

Em ambas as situações verificamos que as crianças percebem que o radical da palavra se mantém igual (no caso de “órgão”) ou muito idêntico (em “função”) nestas línguas (romeno, francês, italiano, espanhol e português), variando na terminação, ainda que aqui as diferenças também não sejam muito significativas, embora afirmem que são mais notórias na segunda palavra do que em “órgão”.

## 2.2. Estratégias de (inter)compreensão em línguas românicas

Antes de prosseguirmos, importa chamar a atenção para o facto de nem sempre ter sido fácil organizar os dados recolhidos acerca das estratégias de IC mobilizadas pelos alunos pelas subcategorias que se seguem – comparação, transferência e tradução –, pois, por vezes, numa mesma situação, estão presentes duas ou mais estratégias de IC. Assim, o critério que tivemos em conta para as diferenciar foi desvendar a estratégia dominante, isto é, aquela que, apesar de tudo, nos parece prevalecer sobre as restantes.

### 2.2.1. Comparação

Começando pela Sessão II, todos os alunos (100%) se aperceberam que os vários textos (expositivos) eram muito idênticos entre si – os assuntos, a estrutura, a organização... –, diferindo apenas na língua:

S.II:

84.PE2 – Os textos são... é é exatamente o mesmo texto?

85.Alunos – Sim

Ao longo de todo o projeto, os discentes focavam-se nas palavras mais parecidas com as suas correspondentes em português para acederem ao seu significado. Por exemplo:

S.I:

*[discutiam acerca do nome de uma das personagens]*

89.PE1 – “Pedro”, e a seguir? \ Alguém se lembra?

90.Camila – Ca... cabreiro

91.PE1 – “Pedro, o cabreiro”, muito bem! \ Porquê? Porque ele estava a guardar...

92.Alunos – As cabras

S.II:

*[o Lourenço tira o cartão “culoarea”, em romeno, e pensa em que sítio da tabela deve colocá-lo]*

291.PE1 – Primeiro, o que é que tu achas que significa essa palavra, Lourenço? [...] Achas que consegues identificar \ o significado dela?

292.Lourenço – “Calor”?

293.PE1 – “Calor”? *[risos]* \ Olha aqui, mas aqui não tem o “a”. Cuu... [...] Vamos pensar aqui na formação desta palavra. Olha \ Quando nós dizemos, por exemplo “colorido” \ a palavra fica

assim mais ou menos parecida com esta não é? [...] Mas aqui em vez de ter um “u” \ tem um “o”... [...] Achas que é parecido com alguma palavra em português, Lourenço? \ Culo... \ Culo... \ Não te faz lembrar nada? [...]

[...]

296.Lourenço – “Colorido”

297.PE1 – “Colorido” ou neste caso...?

298.[?] – “Cor”

[o Leonel tira o cartão “piel” e pensa em que sítio da tabela deve colocá-lo]

328.PE1 – Leonel, o que é que tu achas que significa esta palavra? [...] É parecida com que palavra em português? [...] Se tirares aqui o “i”, o que é que dá?

329.Leonel – “Pele”

S.V:

159.Carlota – O que é que é “recobreix”? [*em catalão*]

160.PE1 – Acham que é parecida a que palavra em português?

161.Benedita – “Cobre”

[...]

162.PE1 – “Cobre”? \ O que é isso?

[...]

163.Benedita – “Cobrir”

S.VI:

159.PE2 – [...] E esta palavra vocês percebem, de certeza [*refere-se à palavra em francês “siècle”*]

160.Jéssica – “Ciência”

161.PE2 – Hum hum [*com tom de negação*]

[...]

164.PE2 – “Siècle”. É bem parecido com português

[...]

165.Matias – “Século”

S.VII:

43.Lara – “Funcția” [*em romeno*]

44.PE2 – O que é isto \ em português?

45.Lara – “Função”



Retomando a Sessão II, e aquando do preenchimento da “Tabela das LR”, também aconteceu os alunos saberem o significado de uma palavra/expressão, mas não saberem de que língua se tratava, comparando a palavra/expressão em causa com outras que já estavam associadas à(s) língua(s) em dúvida:

S.II:

[a Camila tira o cartão “funzione protettiva” e pensa em que sítio da tabela deve colocá-lo; identifica facilmente que significa, em português, “função protetora”]

357.PE1 – E está em que língua, Camila?

358.Camila – Aah

359.PE1 – Podes olhar para lá eee \ ajudar-te com as outras palavras

[...]

360.PE1 – “Função” \ Já sabes que aí está “função”. E está escrito de... aah e está escrito igual a que palavra daqui?

361.Camila – Esta [aponta para uma expressão em italiano em que a palavra “funzione” também aparece escrita]

362.PE1 – Ok e essa está em que língua?

363.Camila – Italiano

364.PE1 – Então \ cola

Outro exemplo do recurso à comparação foi dado pelo grupo que ficou com o texto em espanhol na Sessão V (Diogo, Frederico, Graça, Marta e Margarida), que no quadro de descobertas escreveu o seguinte:

F.V-7:

Mantenimiento (espanhol) → manutenção (português)

Haciendo (espanhol) → fazendo (português)

Debemos (espanhol) → devemos (português)

ñ (espanhol) → nh (português)

A Margarida justifica este último caso com a palavra “español”:

S.V:

622.Margarida – Eles escrevem \ “espanhol” \ assim [quer dizer que escrevem “español”]

Face ao exposto, parece-nos ficar comprovado o recurso à comparação (entre as línguas desconhecidas e a portuguesa) por parte destas crianças, quando confrontadas com novas línguas, neste caso, com LR.

### 2.2.2. Transferência

A semelhança da estratégia anterior, também a transferência, tanto de conhecimentos linguísticos como de não linguísticos, foi empregue pelos alunos em todas as sessões.

Aquando da visualização do vídeo em mandarim (Sessão I), como não conseguiam compreender a língua, os alunos recorreram maioritariamente às imagens, nomeadamente aos gestos e às expressões faciais e corporais, e ao conhecimento que tinham do mesmo desenho animado em português (conhecimentos não linguísticos):

S.I:

55.Mafalda – A tia disse ao Pedro, [*corrige*] à Heidi para ela não ir com o Pedro, porque ela... ela queria ir com o Pedro buscar a roupa

56.PE1 – Pois foi. Muito bem. E como... como é que tu compreendeste isso?

57.Mafalda – Porque a Heidi estava a começar a correr e a tia puxou-a para trás

58.PE1 – Pois foi. Então compreendeste através do quê? Das imagens, certo? [*Aceno afirmativo da Mafalda*] [...]

Por outro lado, quando o vídeo foi exibido em espanhol, já a transferência de conhecimentos linguísticos prevaleceu sobre os não linguísticos:

S.I:

94.PE1 – [...] O que é que agora vos ajudou a perceber a informação do vídeo? \ Vocês há bocadinho disseram que tinham recorrido às imagens. [*a Jéssica põe o dedo no ar*] E agora, Jéssica?

95.Jéssica – [?] À língua

96.PE1 – À língua? Ok. Recorreram à língua. Porquê? Porque conseguiam perceber alguma coisa, não é?

97.Jéssica – Sim

Quando, na presença de textos idênticos, mas escritos em diferentes LR, os alunos não conseguiam perceber uma palavra/expressão num dos textos, tendo-a já compreendido noutra(s) texto(s), era-lhes dada uma pequena ajuda para fazerem essa transferência de conhecimentos (neste caso, linguísticos):

S.II:

[*a Lara não estava a perceber o significado da palavra em francês “souple”, mas tinha percebido a sua correspondente em romeno: “flexibil”*]

110.Lara – “Todo o nosso corpo está coberto por um órgão resistente”... [*lia o texto em francês, traduzindo*]

111.PE2 – “Resistente”... continua estás a ir bem!

112.PE1 – Em cima [*referindo-se ao texto em romeno*] era “resistente” e quê?

113.PE2 – No romeno, no... no que tu disseste. Tu leste que era “resistente” e...?

114.Lara – “Flexível”

115.PE2 – Então... não será a mesma coisa?

116.Lara – Sim

Os conhecimentos linguísticos dos discentes também foram mobilizados quando, por exemplo, eles apenas conseguiam perceber uma parte de uma frase e, com essa informação, tentavam descobrir o que significava o restante:

S.VI:

[*as alunas do grupo que ficou com as informações em romeno estavam com algumas dificuldades na frase: “Alte limbile europene (franceză, italiană, germană și engleză) (...)”*]

170.PE2 – Olha aah isto aqui \ tu disseste que era o quê? [*aponta para a palavra “limbile”*]

171.Benedita – “Língua”

172.PE2 – Mas língua é assim: \ “limbă” [*este grupo já tinha conseguido perceber esta palavra anteriormente*]

173.Benedita – Então é \ “linguagem”

174.PE2 – Vê lá bem

175.Benedita – Também é parecido! [*a aluna quer dizer que as duas palavras são idênticas uma à outra – “limbă” e “limbile”*]

176.PE2 – Então... Exatamente, se é parecido é porque tem alguma coisa a ver

177.Benedita – É da família!

178.PE2 – Vamos... tem calma \ Qualquer coisa, isto [*aponta para a palavra “europene”*]

179.Benedita – “Linguazinha” \ “europeu”

180.PE2 – E depois tem várias [*refere-se às palavras que vêm a seguir: “[...] (franceză, italiană, germană și engleză) [...]”*]

181.Benedita – “Francês”, “italiano” \ “germana”... [*risos*]

182.PE2 – “Germânica”

183.Benedita – “Germânica” e “inglesa”

184.PE2 – Exatamente. Então o que é que achas que poderá sair... [*corrige*] ser isto? \ Não sei quê “europeias” \ “francesa, italiana”...

185.Benedita – “Línguas”

186.PE2 – Exatamente!

Muitas vezes aconteceu os alunos recorrerem aos seus conhecimentos prévios para, por exemplo, preencherem as lacunas dos textos que lhes foram entregues:

S.V.:

[a Margarida colocou a palavra “esqueleto” no primeiro espaço do texto em espanhol, onde deveria estar “piel”]

204.PE2 – Margarida, já estás a preencher. Como é que percebeste?

205.Margarida – Porque... porque... \ Aah “o corpo humano está cober... composto por ossos, músculos e esqueleto”

206.PE2 – Faz sentido? “Está constituído por ossos, músculos e esqueleto”?

Alunos do grupo que ficou com o texto em espanhol – [risos]

207.PE2 – Então estamos a repetir. “Ossos” e “esqueleto”... vai dar ao mesmo

208.Frederico – Siiim \ falta “músculos”? Não

209.Margarida – “Piel”, é “piel”

318.Bárbara – Olha \ olha José, aí é “muscoli” \ “muscoli”

[...]

319.José – “Músculo do esqueleto humano”?! [a frase em italiano é: “Le \_\_\_\_\_ dello scheletro sono molteplici (...)”]

[...]

320.José – Não, porque o músculo... “Músculo do esqueleto humano”? Isso faz algum sentido?

321.Inês – Faz

[...]

324.José – O esqueleto tem algum músculo?

325.Bárbara – Não

326.José – Pois! Isso não pode ser!

[...]

336.Bárbara – É “a pele do esqueleto humano”?

337.José – Não

338.Inês – Então é o quê?

339.José – Também não é o “muscoli”

[...]

345.José – [...] É “a função do esqueleto”, acho eu...

Os conhecimentos não linguísticos permitiram ainda gerar algumas situações de humor, sem descurar a construção de novas aprendizagens:

S.V:

598.Lara – E depois... nas descobertas: nós \ dizemos “soutien” [*descobertas dos alunos do grupo que ficou com o texto em francês*]

[...]

601.PE2 – Qual é o significado?

602.Alunos deste grupo – “Suporte”

603.PE2 – Exatamente

Alunos – [*risos*]

604.PE2 – Olhem, não se estejam a rir porque, reparem \ para que é que... \ para que é que serve um sutiã? \ Não é para... É para suportar, não é? \ É ou não é?

605.Alunos – É

606.PE2 – Faz todo o sentido ser de “suporte”. “Função soutien”, “função de suporte”

Alunos – [*risos*]

Assim, concluímos que a transferência de conhecimentos linguísticos, bem como de conhecimentos não linguísticos, é uma importante ferramenta utilizada pelos discentes para acederem a informações apresentadas em diversas LR e para construírem ou consolidarem diferentes conhecimentos curriculares.

### **2.2.3. Tradução**

Outra estratégia de IC frequentemente utilizada pelos alunos em todas as sessões foi a tradução, embora nem sempre esta fosse exata, ou seja, por vezes os discentes apenas acediam ao sentido global ou aproximativo do que ouviam/liam.

Logo na Sessão I, após a visualização do vídeo em espanhol, os alunos foram capazes de traduzir grande parte dos diálogos ouvidos:

S.I:

80.Bárbara – Percebi quando... \ percebi quando a tia estava a cham... disse que... que o Pedro era um bom menino e ped... e disse... e o Pedro disse... e pediu para ele ir buscar a roupa. E o... E o Pedro disse assim: “Eu não vou, estou muito ocupado com as cabras” e... e depois ela... ela disse assim: “E se te dou isto?” e ele: “Ai agora já vou!” e depois ele foi a correr para... depois foi buscar a moeda e depois foi buscar a roupa

81.PE1 – E quan... quando ele chegou, o que é... o que é que a... a tia da Heidi disse?

[...]

84.Carlot – Que ele er... tinha sido muito rápido

Nas Sessões II, V e VI esta estratégia também foi bastante útil para que os alunos percebessem as informações dos textos/tópicos redigidos em diversas LR:

S.II:

100.PE2 – Do francês. Diz \ O que é que consegues perceber?

101.Margarida – Aah a primeira frase, a partir de algumas partes, eu consegui perceber a a...

102.PE2 – Então diz-me a frase por palavras tuas

103.Margarida – Que é que “a pele pode chegar a medir dois metros”...

104.PE2 – “Quadrados”

105.Margarida – “Quadrados”, sim \ “E pode pesar cinco quilos”

S.V:

304.Lara – Olha “mineral” \ “reserva mineral” [*refere-se ao excerto em francês: “réserve de minéraux”*]

[...]

305.Matias – O que é que é isto “mineral”?

306.Lara – Quer dizer “minerais”, “reserva de sais minerais” daaah \ eles não dizem “reserva de sais” dizem “minerais”, “reserva de minerais”

S.VI:

[*os alunos do grupo que ficou com as informações em francês traduz o tópico seguinte: “Dès le 3<sup>ème</sup> siècle après JC, divers peuples de langue germanique (...) envahissent la Gallia romaine*]

260.Jéssica – Aqui diz: “Há três séculos”, não é? \ “Há três séculos”

261.Lara – “Depois do século terceiro”

262.Jéssica – Aah “antes de Cristo”

263.PE2 – Exato. “A partir do século terceiro depois de Cristo”

[...]

266.Jéssica – “Depois de Cristo” aah “diversos”...

267.Lara – “Povos”

268.Jéssica – “Povos”

269.Lara – “De língua germânica”

270.Jéssica – “Diversos povos de línguas \ germânicas”

[...]

279.PE2 – Exatamente. “A partir do século terceiro houve outros povos que”... o que é que eles fizeram?

280.Jéssica – Aah “invadiram” aah “a Galina”

281.PE2 – “A Gália”

282.Jéssica – “A Gália \ ro-ma-ni-ca”

Aquando do *quiz* (Sessão VII), como algumas questões e opções de resposta estavam escritas noutras LR, também a tradução foi uma estratégia a que os alunos recorreram para perceberem o que era apresentado:

S.VII:

[os alunos tentam compreender a frase em catalão: “Tots aquests components són molt importants, per la qual cosa hem de tenir cura d'ells correctament.”]

124.PE2 – Vamos tentar traduzi-la \ Leiam... leiam em português... \ Leiam em português esta frase. Vejam lá se conseguem

125.Benedita – “Todos”...

[...] [a PE Joana dá uma pequena ajuda, afirmando que a segunda palavra – “aquests” – é parecida com a sua correspondente em português e que é um determinante demonstrativo]

127.Carlota – “Estes”

128.PE2 – “Estes” ou até é parecido com “aqueles”. Pode ser “aqueles” ou “estes” \ Aqui [aponta para a palavra “components”]

129.Frederico – “Componente”

130.PE2 – “Componentes”

131.Luísa – “São \ muito \ importantes \ para \ a \ coisa”...

[...]

135.PE2 – Aqui... Aqui é... se formos a traduzir é aah \ “pela coisa”, ou seja, aah “por isso”... \ Acaba por ser “por isso”, percebem? Aqui não podemos traduzir mesmo palavrinha por palavrinha \ ... “temos”... Aqui

136.Frederico – “De”

[...]

137.Benedita – “Ter”

[...]

140.PE2 – “Temos de ter”

141.Alunos – “Cuidado”

142.PE2 – Exatamente

143.Luísa – “Com eles”

144.PE2 – “Temos de... de ter cuidado com eles” ou ... “cuidar deles corretamente”... \ é por aí [...]

Os exemplos expostos comprovam que a tradução é uma estratégia de IC de que os alunos se socorrem para (inter)compreenderem o que lhes é apresentado noutras LR, ainda que esta tradução seja apenas aproximativa.

Antes de passarmos para a categoria seguinte, é fulcral referir que este tipo de atividades (que implicam a mobilização de diversas estratégias de IC) tem resultados de aprendizagem ambivalentes: os alunos apoiam-se nas estratégias de IC para aprenderem conceitos relacionados com o corpo humano (pele, músculos e esqueleto) e com o texto expositivo, mas também se apoiam nos conhecimentos prévios que têm destas duas áreas (Estudo do Meio e Português) para colocarem em prática estratégias de IC, o que os leva a construir sentido e a desenvolverem a sua cultura linguística, com aprendizagens linguísticas.

## **2.3. Conhecimentos curriculares**

### **2.3.1. Características do texto expositivo**

As características do texto expositivo foram abordadas nas Sessões II, V e VII. Talvez pelo facto de esta matéria já ter sido trabalhada com os alunos antes do início do projeto (em anos letivos anteriores), os discentes já sabiam identificar um texto deste tipo, embora o designassem por “informativo”, não conhecendo o termo “expositivo”:

#### S.II:

250.PE2 – Vocês \ olhando assim para este texto [*texto em português*] conseguem-me dizer que tipo de texto é este?

251.Alunos – Informativo

[...]

258.PE2 – Informativo, ok. E vocês também nunca ouviram falar em texto expositivo?

259.Alunos – Não

Ainda assim, os alunos enumeraram sem grande dificuldade as suas características, como comprovado pelas unidades de registo apresentadas no Quadro 5 deste relatório. Também na Sessão VII, aquando do *quiz*, os participantes responderam corretamente às questões acerca deste conteúdo:

#### S.VII:

63.PE1 – “Um texto do tipo expositivo” [*pergunta 17.*] \ “Narra acontecimentos por ordem cronológica” [*opção 1*)] \ “Dá instruções” [*opção 2*)] \ “Apresenta informações sobre um tema específico” [*opção 3*)] \ ou \ “Pode ser representado” [*opção 4*)]

[...]

64.Violeta – A 3)



[...]

69.PE1 – Está certo!

78.PE2 – “A frase”... \ podem ler [*pergunta 18*.: “A frase “*Pielea are funcția de protecție, funcția termoregulatorie, funcția excretorii și funcția senzorială.*” pode ser utilizada:”] \ Já leram? \ “Pode ser utilizada” \ “No início de um texto expositivo, ou seja, como introdução” [*opção 1*)], “No desenvolvimento de um texto expositivo” [*opção 2*)] ou “No final de um texto expositivo, como conclusão” [*opção 3*)]?

[...]

80.Bárbara – A resposta 2)

81.PE2 – Resposta “2) No desenvolvimento”? \ Então e porque é que não podia ser no início? \ Como introdução? \ Então vamos lá pensar: normalmente na introdução o que é que nós fazemos? \ Está mesmo a dizer

82.Inês – Introduzimos

83.PE2 – Exatamente. Introduzimos um tema, apresentamos. Aqui está a apresentar? \ Ou já está a falar sobre ele?

84.Inês – Já está a falar sobre ele

85.PE2 – Exatamente! Por isso, é desenvolvimento, sim senhora. Está certo!

[...]

86.PE2 – E também porque é que não podia ser no final, como conclusão?

87.Bárbara – Porqueeee... Não está a concluir nada

88.PE2 – Exatamente. Não está aah... Normalmente os textos até podem acabar com uma pequena conclusão daquilo que já foi falado ou então com uma frase assim... de remate, e esta não é [...]

90.PE1 – “Quais são as características de um texto expositivo”? [*pergunta 19*.] \ “1) Está escrito por parágrafos e a informação é clara e objetiva” \ “2) Apresenta aah muitas metáforas”

[...]

91.PE1 – [...] “3) Contém didascálias”; “4) Os diálogos são indicados com um travessão”

Alunos – [*risos*]

92.PE1 – Qual é que vocês acham que é a resposta correta? \ “Quais são as características de um texto expositivo”? \ Acham que é a “1) Está escrito por parágrafos e a informação é clara e objetiva”? \ É? \ Não é... não... não tem didascálias?

93.Camila – Não

[...]

99.PE1 – E os diálogos não são indicados com um travessão? \ Num texto expositivo?

[a Camila acena negativamente com a cabeça]

100.PE1 – Porquê?

101.Camila – Aah

[...]

104.PE1 – Já viste... já viste alguma vez diálogos num texto expositivo?

105.Camila – Não [*risos*]

106.PE1 – Então é por isso! Não é?

107.PE2 – Exatamente! O texto expositivo não tem diálogos \ também não contém didascálias porque vocês disseram que era... no texto... dramático, muito bem \ Então e as metáforas? \ Não pode ter metáforas um texto expositivo?

[*os alunos estavam a demorar a responder*]

108.PE1 – Digam se acham que sim ou que não

109.PE2 – Uma metáfora serve até para embelezar um texto, não é? Para enriquecê-lo. Então não pode ter, um texto expositivo? \ Pode ou não pode? \ Pode? \ Então qual é a resposta, é 1) ou 2)?

[...]

113.Camila – É a 1)

[...]

116.Matias – Sim

117.PE2 – É a 1), pois está claro! E sabem uma coisa? O texto expositivo não tem metáforas, sabem porquê? Porque um texto expositivo tem que ter a informação clara e objetiva \ ou seja, não podem... não pode haver expressões com um segundo sentido \ como é o caso da metáfora, que acaba por dar um segundo sentido à coisa

118.PT – São frases... \ que têm uma interpretação direta

122.PE1 – “A frase”... Esta frase que vocês podem ler aqui [*pergunta 20.: “Tots aquests components són molt importants, per la qual cosa hem de tenir cura d’ells correctament.”*] \ ... “pode ser utilizada”... \ Leiam lá a frase que eu já digo as opções

[*a P Fátima tenta ler a frase na língua em que está escrita – catalão –, gerando risos e palmas*]

123.PE1 – “1) No início de um texto expositivo, como introdução”; “2) No desenvolvimento de um texto expositivo”; ou “3) No final de um texto expositivo, como conclusão”? \ Interpretem bem a frase. Vejam lá

[...]

145.PE1 – Onde é que acham que se encaixa, no início de um texto, no desenvolvimento ou no final? \ Acham que serve de introdução?

146.Marta – Não

147.PT – Há texto antes... Antes desta frase há texto ou não há texto? [...] \ O que é que dizem?

148.Alunos – Há

149.PT – Há \ Então o que é que vos parece?

150.PE1 – Então se há texto antes desta frase \ acham que pode ser na introdução?

151.Alunos – Não

152.PT – Não é introdução. Eliminamos

153.PE1 – Então, este está excluído \ Agora o 50/50 \ Vamos lá

154.PT – E agora? \ Será que isto é do desenvolvimento, em sequência \ de alguma coisa que foi dito? \ Ou será que conclui? Ou será que é o remate, o final de um texto? O que é que vos parece?  
[...]

155.PT – [...] “Todos estes componentes” é porque eu já falei \ bastante deles, certo?

[...]

158.Luís – Acho que é \ 3)

[...]

163.PE1 – Está certo!

[...]

165.PE2 – Vemos aqui que é como conclusão por dois motivos: primeiro, “todos estes componentes” significa que já falámos dos componentes antes

166.Alunos – Sim

167.PE2 – Certo? Por isso \ é porque tem de ser depois de alguma coisa. Por isso vocês disseram muito bem que como introdução não podia ser. Nunca \ E depois \ porque está-nos a dar uma... \ indicação. “São muito importantes, por isso temos de cuidar deles corretamente”, ou seja \ é mesmo uma conclusão. Está a... rematar o texto \ por isso, é conclusão, sim senhora, muito bem!

Apesar de identificarem um TE e de conhecerem as suas características, os alunos mostraram algumas dificuldades na redação de textos deste tipo (Sessão VI). Como já foi referido, presumimos que tal se tenha devido à curta duração do projeto, não tendo havido mais oportunidades para realizar atividades de escrita, e também ao facto de as informações fornecidas se encontrarem noutras LR que não o português, tendo os alunos o trabalho acrescido de, primeiramente, perceberem o que cada tópico transmitia.

Para conhecimento do trabalho produzido pelos grupos, sugerimos a consulta dos Anexos 13, 14 e 15. Salientamos que relativamente ao Anexo 15, no parâmetro “Formato”, valorizamos também o facto de os alunos transformarem os tópicos facultados em texto, não se limitando a manter a ordem em que se encontravam. Ainda neste anexo, mas já no parâmetro “Tema”, tivemos em conta a reduzida extensão dos textos, pelo que, e na impossibilidade de, por isso, os alunos enriquecerem o vocabulário empregue, avaliámos a maior ou menor repetição de palavras.

Depois do cuidadoso preenchimento da grelha de avaliação dos TE (cf. Anexo 15) gostaríamos de acrescentar algumas notas que consideramos pertinentes. Primeiro, o Grupo 1 (com as informações em romeno) fez um texto bastante bom, contrariando as expectativas que delineámos, já que, das LR trabalhadas nesta sessão, o romeno era a mais distante e, conseqüentemente, a mais difícil de compreender. Contudo, e à semelhança do que acontece em todos os outros grupos, reparámos que a divisão em parágrafos nem sempre é a mais correta, pois, por vezes, informações sobre o mesmo assunto ficam separadas em parágrafos distintos. Em segundo, o Grupo 5 (com as informações em espanhol), que também fez um bom texto, distorceu, em certos momentos, a informação facultada, tendo-se sucedido o mesmo com o Grupo 1: o Grupo 5 escreveu “Os invasores que apareceram depois dos romanos adquiriram os seus hábitos, os seus costumes e a sua língua”, quando, afinal, os romanos é que eram os invasores, e foram os habitantes da atual Espanha quem se rendeu à sua língua e ao seu modo de vida; e o Grupo 1 fez referência aos habitantes da Roménia, quando o tópico apenas menciona o número de falantes de romeno. Todavia, o Grupo 5 foi aquele que mais informações acrescentou àquelas que foram disponibilizadas, recorrendo aos seus conhecimentos prévios. Por exemplo, apesar de um dos tópicos apenas afirmar que o continente com maior número de falantes de espanhol é o americano, os alunos arriscaram-se a especificar que era a América do Sul. Finalmente, reparámos que os Grupos 2, 3 e 4 (com informações em italiano, francês e espanhol, respetivamente) se restringiram muito aos tópicos fornecidos, limitando-se a traduzi-los e, praticamente, a transcrevê-los (cf. Anexos 13 e 14). Prova disso foi o Grupo 4 que, embora se pudesse pensar que produziria um texto de qualidade pelo facto de a língua em causa ser muito próxima da portuguesa, escreveu algumas palavras em espanhol.

### 3. Síntese dos resultados

De forma a concluir a apresentação dos resultados obtidos, resta-nos fazer uma breve síntese dos mesmos, expondo algumas considerações importantes sobre cada uma das três categorias selecionadas: **1. Cultura linguística**; **2. Estratégias de (inter)compreensão em línguas românicas**; e **3. Conhecimentos curriculares**.

Começando pela categoria **1. Cultura linguística**, vimos que, ao longo da implementação do projeto didático, o conhecimento que os alunos possuíam relativamente às línguas, no geral, e às LR, em particular, evoluiu consideravelmente. Ficaram a saber que a LP teve origem no latim e, se no início do projeto achavam que português e “brasileiro” eram línguas distintas, no final perceberam que se tratava da mesma língua – português –, embora com algumas diferenças, nomeadamente ao nível da pronúncia. Estes alunos descobriram também que, para além da LP, há muitas outras línguas que tiveram a mesma origem e que, por isso, pertencem todas à mesma família, tendo aprendido a utilizar termos como “línguas românicas” ou “línguas latinas”. Aprenderam ainda que, por provirem de uma mesma língua-mãe, mas por evoluírem sob a influência de diversos povos/línguas, as LR estudadas (romeno, francês, catalão, espanhol, italiano e português) apresentam inúmeras semelhanças e regularidades que lhes são comuns, porém, há alguns aspetos linguísticos e regras que as individualizam, como, por exemplo, a fonética, o léxico, a grafia (acentos, entre outros) e a sintaxe e a morfologia, como por exemplo a formação do plural. As crianças foram ainda capazes de analisar textos e frases escritos em diversas LR ao ponto de identificarem as funções sintáticas (sujeito e predicado) e as classes morfológicas (nomes e adjetivos), observando e comentado o posicionamento destes elementos nas frases.

Seguindo para a categoria **2. Estratégias de (inter)compreensão em línguas românicas**, no início do projeto, quando os discentes eram confrontados com textos/frases/palavras escritos/ditos numa LR que não o português, a sua primeira reação era dizer que “não conseguiam perceber nada” ou que era “muito difícil”. De facto, na questão 11. do QI, nove alunos (45%) afirmaram não conseguir compreender línguas parecidas com a portuguesa se nunca as tivessem aprendido. Porém, com o avançar das sessões, a predisposição das crianças para tentarem (inter)compreender outras LR foi aumentando e, no final de cada atividade, mostravam-se orgulhosas por, afinal, terem

compreendido tudo, ou pelo menos grande parte, dos enunciados (escritos e/ou orais) em estudo. Prova disso foram as respostas à questão 7. do QF, em que 85% dos inquiridos (dezassete alunos) já se considerou capaz de compreender línguas idênticas à portuguesa, mesmo que nunca as tivesse aprendido. O acesso ao significado de enunciados nas LR abordadas aconteceu porque os alunos recorreram a diversas estratégias, entre elas destacam-se a comparação (entre o português e as “novas” LR), a transferência (de conhecimentos linguísticos – especialmente da LP – e não linguísticos – como o recurso às imagens; os conhecimentos prévios sobre os temas do corpo humano abordados e o texto expositivo) e a tradução. Nas questões 11.1. e 7.1. (QI e QF, respetivamente) alguns alunos referiram ainda que, na presença de línguas desconhecidas semelhantes ao português, “tentariam prestar muita atenção” para retirarem o máximo de informação possível, outros afirmaram que “decoravam as palavras e os seus significados”, e outros que “ouviam as pessoas falar essas línguas” para depois as poderem “treinar muito”.

Por último, com a categoria **3. Conhecimentos curriculares**, apercebemo-nos de que os alunos ficaram mais conscientes das características do texto expositivo, identificando-as sem grandes dificuldades, mesmo que os textos se apresentassem noutras LR que não a portuguesa. Contudo, e como já referimos, pensamos que a produção de textos deste tipo ainda não é proficiente, já que, achamos nós, o projeto não teve duração suficiente para que os discentes treinassem a escrita de forma a incluírem as características por eles já conhecidas. Acrescente-se ainda a dificuldade que os alunos sentiram em aceder ao significado dos tópicos fornecidos para a elaboração dos textos expositivos, já que todos eles estavam escritos em diversas LR. Apesar de não fazer parte do objeto de estudo do presente relatório de estágio, foi também notória a evolução dos alunos no que diz respeito aos conhecimentos curriculares na área de Estudo do Meio, mais especificamente nos conteúdos do corpo humano – pele, músculos e esqueleto –, tendo-lhes sido possível consolidar matéria já abordada em aulas anteriores à implementação do projeto didático.

Resta-nos referir que, para além das inúmeras aprendizagens conseguidas pelos alunos e do aumento da sua predisposição para perceberem línguas sem as conhecer, consideramos que o projeto foi bastante motivador para as crianças, não só porque no decorrer das atividades se mostraram bastante empenhadas e interessadas, mas também porque no QF, quando perguntámos se tinham gostado do projeto, grande parte dos alunos referiu ter “adorado”, o que nos deixa muito felizes e concretizadas.

## **Conclusão**

Na reta final da investigação aqui enunciada, é crucial fazermos uma breve revisão dos aspetos mais significativos, bem como responder às questões de investigação levantadas, enumerar os aspetos positivos e os constrangimentos sentidos durante a implementação do projeto didático, e tentar dar algumas sugestões para trabalhos futuros.

Começamos, no Capítulo I, por definir o conceito de competência discursiva (incluída, juntamente com outras dimensões, na competência comunicativa) como sendo o conjunto de regras inerentes à linguagem, que permitem que os sujeitos saibam comunicar e que o saibam fazer de forma adequada, consoante o contexto em que se encontram, o público a que se dirigem, o tema tratado, entre outros aspetos, e que, por sua vez, se relaciona com a competência plurilingue, definida como a capacidade que nos permite fazer uso de diversas línguas em situações em que intervém mais do que uma língua. Como esta competência (CP) se desenvolve, nomeadamente, através de abordagens plurais, decidimos debruçar-nos sobre aquelas que melhor se adequam ao nosso projeto didático: Sensibilização à Diversidade Linguística e Intercompreensão. Começando pela primeira (SDL), esta consiste em despertar as crianças, desde cedo, para a diversidade de línguas (e culturas) que nos rodeiam, tornando-as mais abertas à aceitação do Outro e da(s) sua(s) língua(s) e cultura(s). Já a segunda (IC) consiste, essencialmente, na mobilização de conhecimentos acerca da nossa língua materna e de outras que conhecemos para tentarmos compreender, ainda que aproximativamente, línguas (em registos orais ou escritos) que não aprendemos formalmente. A capacidade de intercompreensão aumenta quando estamos perante línguas pertencentes à mesma família, pelo que, neste âmbito, já se desenvolveram inúmeros projetos, alguns deles enunciados no final do primeiro capítulo.

Retomando o conceito de competência discursiva, quando adequamos o nosso discurso, postura e restantes elementos à situação de comunicação (oral ou escrita) em que nos encontramos, estamos precisamente a fazer uso de diversos tipos e géneros textuais. Assim, e como o nosso tema gira à volta do texto expositivo, foi sobre este que delineámos o Capítulo II, no qual definimos este tipo de texto – TE – como aquele que expõe/apresenta um tema e o explica, esclarecendo e alargando os conhecimentos do seu recetor. O TE tem inúmeras características, das quais destacamos a objetividade, o recurso à linguagem clara e a termos técnicos e científicos, a divisão em parágrafos e a organização em introdução

(apresentação do tema principal), desenvolvimento (explicação dos assuntos em causa) e conclusão (remate ou síntese do que foi apresentado). Por ser um tipo de texto que, a par de muitos outros géneros textuais, inclui o texto técnico e científico, tendo este presença bastante assídua na vida escolar desde o 1.º CEB, maioritariamente na área disciplinar de Estudo do Meio, foi em torno de alguns dos seus conteúdos que construímos os materiais utilizados durante o projeto didático, de forma a conciliarmos os temas curriculares lecionados pelas duas professoras estagiárias: Texto Expositivo e Corpo Humano (pele, músculos e ossos/esqueleto).

Terminado o nosso enquadramento teórico (Capítulos I e II), foi com base neste que concebemos o projeto didático desenvolvido com alunos do 4.º ano do 1.º CEB e que apresentamos detalhadamente no Capítulo III deste relatório. Intitulado “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, o projeto decorreu ao longo de oito sessões: quatro delas comuns a ambos os elementos da díade (Sessões 0, I, II e VII); duas desenvolvidas à responsabilidade da nossa colega de estágio (PE1) (Sessões III e IV); e outras duas sob o nosso cuidado (PE2) (Sessões V e VI). Este projeto, pensado em torno do tema global intercompreensão, incluiu, entre outras, atividades de apresentação, leitura e análise de textos orais e escritos em diversas línguas românicas (romeno, francês, catalão, espanhol, italiano e português), com o intuito de que os alunos descobrissem e aprofundassem conhecimentos relativos a estas línguas, ao corpo humano (pele, ossos e músculos) e ao texto expositivo, e ainda que fossem capazes de redigir textos deste tipo.

Ao longo da conceção e da implementação do projeto didático adotámos uma metodologia com características de investigação-ação, na medida em que fizemos uso tanto da investigação (comprovada pela busca de respostas às questões de investigação formuladas) como da ação, ou seja, fomos alterando as nossas estratégias e alguns aspetos das atividades planeadas para que estas se adequassem melhor aos objetivos definidos. Assim, perante os resultados alcançados nesta investigação-ação, parece estarmos já em condições de responder às questões de investigação levantadas.

Perante a pergunta *Qual o papel da intercompreensão no desenvolvimento da competência plurilingue das crianças nos primeiros anos de escolaridade?*, os dados recolhidos permitem-nos afirmar que os alunos alargaram o seu vocabulário em diversas LR e, mesmo não sendo capazes de se expressar nessas línguas, agora percebem-nas muito melhor do que antes do projeto e demonstram uma atitude de maior abertura face às



mesmas. Atualmente, são também capazes de identificar outras línguas (neste caso, românicas), tanto em registos escritos como em orais, reconhecendo-as através da sua grafia (por exemplo, o romeno tem acentos que as outras LR não utilizam), da sua sonoridade (a musicalidade do italiano; o sibilado do espanhol; a acentuação da letra “R” no francês) e mesmo até de algumas das suas regras (por exemplo, identificam palavras (nomes) em italiano terminadas em “i”, sabendo que se trata do plural masculino). Não era, de todo, nossa intenção que os alunos aprendessem a falar as línguas abordadas ao longo das sessões, mas estamos cientes de que, ao contactarem com as LR supracitadas e ao analisarem diferentes materiais, os alunos recorreram aos conhecimentos que tinham da língua portuguesa, mobilizando-os no entendimento dos enunciados (escritos e orais) apresentados em línguas que lhes eram desconhecidas, comprovando, assim, o desenvolvimento da sua CP através da IC.

Passando para a segunda questão, *De que forma é que as atividades de intercompreensão promovem conhecimentos, capacidades e atitudes na área de Línguas (português e outras línguas românicas)?*, constatámos, com a análise de dados, que os conhecimentos linguísticos das crianças aumentaram significativamente: ficaram a saber que o português deriva do latim, a língua falada pelos romanos, e que, juntamente com muitas outras línguas, constituem a família de línguas românicas ou latinas, apresentando, por isso, inúmeras similitudes entre si. Reconhecem, agora, que as línguas não permanece(ra)m sempre iguais, tendo evoluído ao longo dos tempos e continuando em constantes alterações, sendo que tal é influenciado por diversos povos e línguas. Através do recurso a várias estratégias de IC, os alunos foram conseguindo aceder ao significado de enunciados apresentados em diferentes LR, sendo também capazes de distinguir as línguas estudadas (romeno, francês, catalão, espanhol, italiano e português) tanto em registos orais como em registos escritos. Ao entenderem o significado, conseguiram também distinguir alguns elementos da estrutura frásica, tendo sido capazes de identificar o sujeito e o predicado, o nome e o adjetivo, e ainda a mesma palavra escrita no singular e no plural. No campo das atitudes face às línguas podemos dizer que a predisposição das crianças para tentarem compreender LR que lhes eram desconhecidas aumentou consideravelmente. Se no início do projeto diziam, previamente, que “não conseguiam perceber nada”, esta atitude foi mudando no decorrer das sessões, à medida que se apercebiam de que compreendiam muito mais do que aquilo que julgavam, chegando mesmo a aceder à

totalidade dos textos/frases (ainda que, em algumas partes, o acesso ao significado fosse apenas superficial).

Acerca da última questão, *Como promover conhecimentos e capacidades sobre o texto expositivo com recurso a atividades de intercompreensão em diferentes línguas românicas?*, os resultados permitem-nos concluir que, efetivamente, os alunos ficaram mais cientes das características do texto expositivo, identificando-as mesmo em textos escritos em LR que não a portuguesa. Assim, a partir da leitura dos textos apresentados ao longo das sessões, os alunos sabiam quando estavam na presença de um texto deste tipo, tendo ido para além do conhecimento meramente linguístico e, por isso, sido capazes de detetar regularidades discursivas entre eles. Claro que o facto de já terem estudado o TE previamente ao projeto pode ter contribuído para que estes aspetos lhes fossem mais fáceis, já que lhes eram familiares. No entanto, julgamos que as estratégias de IC que utilizaram os levaram a perceber o tipo de conteúdos tratados e, assim, chegar a estas conclusões, identificando claramente o tema principal dos textos, o assunto tratado em cada parágrafo, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, bem como dando conta da linguagem utilizada (direta, precisa, científica). Quanto à vertente da produção escrita de TE, ressaltamos que esta não foi tão bem conseguida quanto a da compreensão, pelos motivos que temos vindo a mencionar ao longo deste estudo. Ainda assim, houve alguns textos que foram ao encontro do esperado, abarcando algumas das características do tipo textual em estudo e obedecendo às regras fornecidas para a sua construção, nomeadamente a não limitação à tradução das informações facultadas e a não manutenção da sua ordem/estrutura.

Pelo que até aqui referimos, parece-nos que os objetivos de investigação foram cumpridos, uma vez que, a par dos participantes, também nós, professoras em formação, construímos conhecimentos na área de Didática de Línguas (português e outras LR), tendo ficado a saber muito mais sobre a história das LR abordadas e algumas das suas características. Referindo-nos, por exemplo, ao romeno e ao catalão, nunca pensámos que fossem línguas tão próximas da portuguesa como, afinal, são, já que nunca tínhamos tido um contacto tão atento com estas. Quanto ao tratamento didático dos textos do tipo expositivo, podemos dizer que neste estudo experimentámos algumas das estratégias possíveis para estudar este tipo textual (as que nos pareceram mais indicadas), mas que estamos conscientes de que muitas outras há para explorar, podendo até ter outros efeitos

na aprendizagem dos alunos (adequando-se a outros tipos de objetivos, por exemplo). O projeto desenvolvido permitiu-nos ainda concluir que, de facto, recorrer a atividades de IC é uma (boa) forma de promover conhecimentos e capacidades relativos ao TE e, embora não fizesse parte dos nossos objetivos, também a conteúdos de Estudo do Meio (pele, músculos e ossos/esqueleto).

Face ao exposto, o balanço que fazemos do projeto didático desenvolvido é bastante positivo. Contudo, houve algumas limitações que se fizeram sentir e que a seguir apresentamos. Começando pelo tempo, o facto de este ser tão reduzido impossibilitou que experimentássemos outras atividades ou que estudássemos outros aspetos que poderiam ter sido interessantes, eventualmente algumas das sugestões dadas pelos alunos na questão 8.5. do QF. A duração do projeto foi ainda uma condicionante para a verificação dos efeitos produzidos a longo prazo, isto é, para sabermos se, efetivamente, as aprendizagens construídas pelos alunos foram consolidadas. Também a construção de materiais foi bastante trabalhosa, uma vez que preferimos que fossem sempre falantes nativos a corrigir os textos retirados/inspirados na internet e a gravar as respetivas leituras e, em línguas como o romeno e o catalão, não foi fácil encontrar quem se disponibilizasse para tal. Outro aspeto que evidenciamos foi a exigente tarefa de conciliar os papéis de professora estagiária–investigadora–dinamizadora do projeto. Conjugas estas três vertentes nem sempre foi fácil, já que tínhamos de nos preocupar em, simultaneamente, conseguir desenvolver o projeto, recolher a informação de que necessitávamos para a nossa investigação e garantir que a matéria prevista nos Programas Curriculares era lecionada, preparando os discentes para os Exames Nacionais do 4.º ano de escolaridade. Todavia, o facto de trabalharmos em díade foi, sem dúvida, uma mais-valia neste sentido, uma vez que nos ajudámos mutuamente na execução das tarefas. Falta-nos ainda referir que nem sempre os registos orais (audiograções) apresentaram grande qualidade, devendo-se isso ao facto de, por vezes, o gravador ficar um pouco afastado do locutor ou de este falar num tom que, na gravação, não ficou registado adequadamente.

Concomitantemente a estas limitações, também houve diversos outros aspetos positivos, para além dos já supramencionados. O projeto didático desenvolvido permitiu-nos fazer um trabalho interdisciplinar que englobou as áreas de Português e de Estudo do Meio, esta última nas vertentes de Ciências (corpo humano) e de História (romanização da Península Ibérica e legado romano, nomeadamente as LR). Permitiu-nos também ir

melhorando a gestão do tempo e as intervenções dos alunos, aspetos que, no início, se revelaram algo difíceis. Tentámos ainda que as atividades realizadas fossem ao encontro dos interesses dos alunos, aproveitando os seus conhecimentos e capacidades.

Para terminar, gostaríamos de apresentar algumas sugestões para investigações futuras. Primeiro, salientamos a necessidade de se desenvolverem mais estudos nestas áreas, com outras estratégias/atividades e até mesmo com mais tempo para o seu desenvolvimento. Sugerimos ainda a criação de diversos projetos, sendo que estes deverão ser motivadores tanto para alunos como para professores, e conciliar competências coincidentes com os Programas Curriculares e com outras igualmente importantes mas que não estão previstas para este ciclo de estudos, a saber, as relacionadas com a SDL e com o desenvolvimento de estratégias de IC, bem como com o alargamento da CP dos estudantes. Pretendemos ainda alertar para a importância da partilha de ideias e materiais entre os docentes, facilitando e enriquecendo o trabalho de todos e, como consequência, beneficiando os alunos.

Resta-nos regozijarmo-nos pela superação deste enorme desafio, almejando ter oportunidade de repetirmos (com melhorias) as estratégias/atividades experimentadas com este projeto e de desenvolvermos novos projetos que nos possibilitem atingir novos objetivos.

## **Bibliografia:**

- Adam, J-M. (2001). *Les textes – types et prototypes*. Paris: Éditions Nathan.
- Adam, J-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion « dépassée » ?. *Revue Recherches*, n.º 42 (pp. 11-23). Disponível em: [http://www.unil.ch/webdav/site/fra/shared/Typologie\\_de\\_textes\\_et\\_didactique.pdf](http://www.unil.ch/webdav/site/fra/shared/Typologie_de_textes_et_didactique.pdf).
- Akhondi, M.; Malayeri F. & Samad, A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. In *The Reading Teacher*, 64 (pp. 368-372). Disponível em: <http://www.readingrockets.org/article/how-teach-expository-text-structure-facilitate-reading-comprehension>.
- Alarcão, I. (org.) (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira – Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (coords.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes, *Didática e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios* (pp. 489-503). Évora: Universidade de Évora.
- Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Barbeiro, L. F. (2009). Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge. *Language and Intercultural Communication* (pp. 217-229). Londres: Routledge. Disponível em: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708470903203041#.Uyx41ah\\_udg](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708470903203041#.Uyx41ah_udg).

- Barbeiro, L. F. & Pereira, M. L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blank, C. A. (2009). A Intercompreensão em Línguas Romanas (Intercomprehension in Romance Languages). In *Revista Hispeci & Lema*, n.º 1. Pelotas – RS: Universidade Aberta do Brasil / Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/12/19042010150157.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. C. (2000). Género/Modos literários. In E. Lamas (coord.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (pp. 203-206). Porto: Porto Editora.
- Brás, D. (2012). *Produção de textos no 1.º CEB – A exposição escrita*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9942/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Britton, B. & Black, J. (1985). Understanding Expository Text: From Structure to Process and World Knowledge. In B. Britton & J. Black, *Understanding expository text* (pp. 1-9). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Candelier, M. (coord.), Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J., Lorinez, I., Meissner, F., Noguerol, A., & Schroder-Sura, A. (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Graz: Conselho da Europa.

- Capucho, M. F. (2010). Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção. *REDINTER - Intercompreensão* (Vol. 1, pp. 85-102). Chamusca: Edições Cosmos.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2002). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chazot, D. (2012). *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux. Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans Limbo*. Spécialité : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia. Université Stendhal Grenoble 3: UFR des Sciences du langage. Disponível em : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00711969/document>.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.
- Costa, T. (2011). *O texto expositivo num manual escolar de Estudo do Meio*. Relatório de Estágio de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1301/1/O%20texto%20expositivo%20num%20manual%20escolar%20de%20estudo%20do%20meio.pdf>.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, n.º 2 (pp. 355-379). Braga: Universidade do Minho.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. In *The Reading Teacher*, 59, n.º 2 (pp. 177-181). Disponível em: [http://www.alexiscullerton.com/uploads/2/4/7/2/24729748/dymock\\_teaching\\_expository\\_text\\_structure\\_awareness.pdf](http://www.alexiscullerton.com/uploads/2/4/7/2/24729748/dymock_teaching_expository_text_structure_awareness.pdf).

- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gomes, C. (2015). *Intercompreensão na abordagem de conteúdos da área de Estudo do Meio*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gómez, B. (s.d.). *Texto expositivo: estructura y características*. Disponível em: [http://www.academia.edu/9557467/Texto\\_expositivo\\_borja](http://www.academia.edu/9557467/Texto_expositivo_borja).
- Grabauska, C. & Bastos, F. (2001). Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa. In R. A. Mion & C. H. Saito, *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores* (pp. 9-20). Ponta Grossa: Gráfica Planeta.
- Harvey, S. (1998). Analyzing Expository Text Structure. In *Nonfiction Matters: Reading, Writing, and Research in Grades 3-8* (pp. 78-80). Portland: Stenhouse Publishers.
- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8 (3/4) (pp. 124-142). York: University of York.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kervran, M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro & C. Perregaux (dir.), *Éveil aux Langues et Approches Plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 31-40). Paris: L'Harmattan.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura – A compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Tese de Doutoramento em Didática e Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/11428/1/7822.pdf>.
- Márquez, J. (2010). La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos expositivos. In *Revista Electrónica Educare*, Vol. XIV, nº 2, (pp. 91-112). Costa Rica: Universidad Nacional.



- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 150-183). Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1470>.
- Meyer, B. (1985). Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems. In B. Britton & J. Black, *Understanding expository text* (pp. 11-64; pp. 269-304). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB – Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, M. L. (2000). Tipologias de textos. In E. Lamas (coord.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (pp. 481-484). Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. L. (2001). *Para uma didáctica textual – tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, M. L. & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... A produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8216/1/tese.pdf>.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva.

- Rijo, C. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9900/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Rocha, A., Henriques, C., & Pinho, A. (2013). Jogar com as línguas e as culturas: reflexões a partir de um projeto de investigação-ação no pré-escolar. *Indagatio Didactica*, Vol. 5(4) (pp. 7-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, M. (2011). *Da leitura à escrita: texto expositivo*. Relatório de Estágio de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1369/1/Da%20leitura%20%C3%A0%20escrita.pdf>.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (2013). *Intercultural competences – Conceptual and Operational Framework*. France: Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning.
- Valente, I. (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística – um estudo numa turma de 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação em Línguas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Veiga, M. J. (2003). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In A. I. Andrade, & C. Sá, *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas* (pp. 31-45). Aveiro: Universidade de Aveiro.

### **Webgrafia:**

Chainstories. Disponível em: <http://www.chainstories.eu/?id=17&L=>. Consultado a 29-04-2014.

Dicionário Terminológico. Disponível em: <http://dt.dgdc.min-edu.pt/>. Consultado a 30-04-2015.

Euromania. Disponível em: <http://www.euro-mania.eu/index.php>. Consultado a 15-05-2014.

Itinerários Românicos. Disponível em: [http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/pt](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/pt). Consultado a 16-04-2014.

Galatea. Disponível em: <http://www.ua.pt/cidtff/PageText.aspx?id=12047>. Consultado a 15-04-2014.

Galatea. Disponível em: <http://galatea.u-grenoble3.fr/>. Consultado a 15-05-2014.



# Anexos



**Anexo 1: Inquérito por questionário – inicial (Sessão 0)**

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Inquérito: “Eu e as línguas”**

1. Que línguas falas? \_\_\_\_\_

2. Que línguas já ouviste falar ou viste escritas...

2.1 Na rua: \_\_\_\_\_

2.2 Na escola: \_\_\_\_\_

2.3 Na televisão: \_\_\_\_\_

2.4 Nas revistas/livros/jornais: \_\_\_\_\_

2.5 Na internet: \_\_\_\_\_

3. Já viveste noutro país? Sim ☐ Não ☐

3.1 Se sim, qual? \_\_\_\_\_

4. Já visitaste algum país estrangeiro? Sim ☐ Não ☐

4.1 Se sim, qual? \_\_\_\_\_

5. Na tua família, há alguém que fale outras línguas? Sim ☐ Não ☐

5.1 Se respondeste sim, indica:

5.1.1 Quais são essas línguas? \_\_\_\_\_

5.1.2 Quem são os teus familiares que falam essas línguas? \_\_\_\_\_

6. O que é para ti uma língua? \_\_\_\_\_

7. Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa? \_\_\_\_\_

---

---

8. Achas que as línguas se modificam ao longo dos tempos? Sim ☐ Não ☐

8.1 Se respondeste sim, indica:

8.1.1 Como é que pensas que se modificam? \_\_\_\_\_

---

---

8.1.2 Porque é que achas que se modificam? \_\_\_\_\_

---

---

9. Parece-te que há línguas mais parecidas com a língua portuguesa do que outras?

Sim ☐ Não ☐

9.1 Se respondeste sim, por que é que pensas que há línguas mais parecidas à língua portuguesa do que outras? \_\_\_\_\_

---

---

10. Gostavas de aprender outras línguas? Sim ☐ Não ☐

10.1 Se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

11. Achas que serias capaz de compreender uma língua parecida com a língua portuguesa sem nunca a teres aprendido? Sim ☐ Não ☐

11.1 Se sim, como o farias? \_\_\_\_\_

---

---

12. O que gostarias de saber acerca das línguas? \_\_\_\_\_

---

---

Obrigada pela tua participação ☺



## Anexo 2: “Odisseia das línguas românicas” – *power point* (Sessão I)

### Odisseia das línguas românicas



### O latim



O latim era o meio de expressão de um pequeno povoado de pastores e agricultores do latium, no vale renhoso do Tibre (no Itália). Esse pequeno vilarejo chamado Roma expandiu-se e, pouco a pouco, no século III a.C., tornou posse de toda a península Itálica. Nos séculos seguintes, conquistou territórios cada vez mais numerosos, até constituir o maior império da Antiguidade.

A língua falada por essa pequena comunidade de camponeses, comerciantes e soldados - toscano -, no Ocidente, a língua de todo o império e assim permaneceu durante séculos, tornando-se uma língua privilegiada.

### O latim

Apesar da sua importância, o latim não se manteve como língua materna das populações em que foi adotado (outras variações do latim).

Após a queda do império romano do Ocidente, em 476 d.C., essas variações desenvolveram-se, dando forma às línguas românicas atuais e também a outras línguas, hoje desaparecidas.

O latim foi a base de desenvolvimento de uma das principais religiões mundiais, o cristianismo, e o alfabeto de algumas das línguas mais importantes do atual linguístico mundial atual.

Nos nomes das coisas a ver a língua da ciência, já que é utilizada em termos científicos (nomes de espécies animais e vegetais, por exemplo).



### O espanhol

Origem do antigo reino de Castela, o espanhol é também conhecido como castellano.

Os romanos conquistaram a Península Ibérica e os habitantes primitivos não resistiram ao contacto com uma cultura mais desenvolvida, adoptando os seus usos, os seus hábitos e a sua língua.



Com a fim do império romano e a chegada de outros povos, o latim começou a fragmentar-se. Sem desaparecer, a língua começou, no entanto, a distanciar-se do latim clássico e evoluiu diferentemente, de acordo com as regiões.

Com a Reconquista, Castela avançou e o castelhano, apesar de se enriquecer com dialetos locais, mudou-se a eles, obrigando alguns a desaparecer completamente.



### O espanhol

Atualmente, o espanhol é a língua latina mais difundida no mundo: 414.170.030 falantes de espanhol (35.400.000 em Espanha).

Na África e na Ásia esta língua tende ao desaparecimento e nos Estados Unidos da América é a segunda língua mais falada, chegando mesmo à ser, em alguns locais, mais utilizada que o inglês.



### O francês

O francês começa com os primeiros povos – ligures e berões – que se instalaram no atual território da França, 500 anos a.C. Apesar das suas línguas terem desaparecido completamente, estas povos deixaram vestígios como, por exemplo, nomes de lugares e pessoas. Mais tarde, os gregos e, sobretudo, os gauleses deixaram marcas mais profundas na língua francesa.

Em 52 a.C., Roma apoderou-se da Gália e o seu domínio influenciou profundamente a língua.

A partir do século III d.C., diversos povos de língua germânica viveram a Gália romana.

Com a queda do império do Ocidente, em 476 d.C., vários reinos “bárbaros” constituíram-se na Gália. Um deles teve como língua o francês, que foi consolidada ao longo durante quase três séculos. Apesar de ter sido o latim a permanecer como língua oficial, a existência de duas línguas provocou evoluções fonéticas (ao nível do som) que explicam a diferença entre o francês e as outras línguas latinas.



### O francês

Falado em quarenta e sete países, o francês é a língua utilizada por 40.000.000 de pessoas em França e 74.980.480 em todo o mundo.

Na Europa, além da França, o francês é a língua oficial de quatro Estados: Bélgica, Luxemburgo, Mônaco e Suíça.



### O italiano



Devido à diversidade, a Itália desenvolveu um papel decisivo na divulgação do latim e da cultura do império romano no resto da Europa.

A língua Italiana atual apoia-se principalmente no dialeto toscano e, mais particularmente, no florentino.

Visto que o florentino, diferentemente dos outros dialetos italianos, conservou de modo fiel muitas características do latim, esta língua italiana e falada hoje apresentando fortes semelhanças com a língua de origem (o latim).

## O italiano

Apesar de o italiano ter somente 61.700.000 falantes em Itália e 61.655.047 em todo o mundo, trata-se ainda hoje de uma das grandes línguas de cultura internacional (é utilizada na literatura, poesia, cinema e teatro).



## O romeno

A Dácia (atual Romênia) foi um dos últimos territórios integrados no Império Romano.

Em 271 d.C., a Dácia foi abandonada pela administração romana. Assim, um outro povo migrante – os eslavos – estabeleceu-se em território dácio e a presença romana foi então praticamente eliminada.

O latim introduzido na Dácia foi adotado pela população que regitou a sua própria língua.



## O romeno



No decorrer dos últimos dois séculos, o romeno enriqueceu-se com "empréstimos" provenientes de outras línguas europeias (francês, latim, italiano, alemão, russo e inglês). No entanto, apesar da enorme diversidade de contactos linguísticos, o romeno conservou bastante o seu carácter essencialmente latino. Assim, é a língua românica "mais latina" de todas.

O romeno é falado por 22.782.390 pessoas na Romênia e por 23.782.390 em todo o mundo.

## O português

Conhecida como língua da poesia e da música, a língua portuguesa tem origem no latim vulgar, língua usada pelos romanos num território chamado Lusitânia.

Quando Rome completou a dominação de Lusitânia, a língua latina impôs-se e rapidamente se estabeleceu por entre todas as camadas da população, tornando-se a única língua praticada em toda a Lusitânia.



O latim evoluiu sob uma dupla influência (ondas germânicas, em 409 d.C., e conquista muçulmana, em 711 d.C.), mas não desapareceu. Pelo contrário, as populações germânicas "bárbaras" foram rapidamente romanizadas, linguisticamente e culturalmente, enquanto que os muçulmanos não conseguiram impor o seu idioma.

## O português

Atualmente, o português, com as suas três principais variações – europeia, brasileira e africana –, é uma das principais línguas do mundo. Com 260.000.000 de falantes em todo o mundo (10.000.000 em Portugal), trata-se da quarta língua europeia mais falada no mundo, depois do espanhol, do inglês e do russo.

Esta língua espandiu-se de forma excepcional durante a época dos Descobrimentos (séculos XV e XVI), enriquecendo-se, entre outras, com a contribuição das línguas indígenas (o banto, o tupi e línguas asiáticas).



### Anexo 3: Ficha de consolidação (Sessão I)

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### **"Odisseia das línguas românicas"**

As línguas românicas, também chamadas de línguas latinas ou neolatinas, têm origem no latim.

O latim era a língua de um povo natural do Latium (Lácio), uma região de Roma (em Itália). Esta língua foi muito importante durante a expansão do Império Romano, pois foi nesta altura que outras línguas, hoje faladas na Europa e no mundo inteiro, apareceram.

Assim, há várias línguas que têm como língua-mãe, isto é, como língua de origem o latim. São elas:

- ❖ \_\_\_\_\_
- ❖ \_\_\_\_\_
- ❖ \_\_\_\_\_
- ❖ \_\_\_\_\_
- ❖ \_\_\_\_\_



**Línguas  
românicas / latinas**

Será que estas são as únicas línguas românicas existentes? Achas que poderá haver outras línguas latinas? Que línguas serão essas?

Este será o teu trabalho de casa: vais tentar saber se há outras línguas românicas para além das que acima indicaste e, se houver, vais indicá-las no espaço abaixo. Podes ainda tentar saber um pouco mais sobre essas línguas (número de falantes; onde é falada; como surgiu...).

## **"A árvore das línguas românicas"**

Tal como a árvore que toda a turma vai construir na sala de aula, também tu poderás desenhar a árvore das línguas românicas!

Vai acompanhando a sua construção ao longo das aulas e acrescentando os ramos e folhas que forem necessários. Lembra-te que o tronco da árvore representa a língua-mãe (o latim), os ramos simbolizam as línguas que derivaram do latim e nas folhas escreverás as palavras que vais conhecer nessas línguas.

#### Anexo 4: Textos em diferentes línguas românicas (Sessão II)

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

##### Texto 1 → "Pielea corpului uman"

Pielea constituie un înveliș rezistent și flexibil care acoperă întreg corpul nostru. Aceasta este cea mai mare și cea mai grea organ din corpul uman: suprafața pielii, la un om matur, e de 2 m<sup>2</sup> și poate cântări până la 5 kg.

Pielea are funcția de protecție, deoarece protejează corpul de microorganisme, de la deshidratare, face impermeabil la apă și facilitează producerea de vitamina D. De asemenea are alte funcții: funcția termoregulatorie, la menținerea unei temperaturi constante a corpului; funcția excretorii, deoarece participă la secretarea unor produse finale ale metabolismului; și funcția senzoriale, care asigură o sensibilitate diversă.

Pielea este constituită din două învelișuri: epidermă și dermă. Epidermă este înveliș exterior și mai subțire. Dermă este înveliș intermediar și mai gros.

Culoarea pielii noastre este definită prin pigmentul melanină. Melanină este situat în epidermă și să ne protejează de lumina soarelui.

##### Texto 2 → "La peau du corps humain"

Tout notre corps est couvert par un organe résistant et souple appelé peau. C'est l'organe le plus grand et le plus lourd du corps humain, pouvant atteindre 2 m<sup>2</sup> et un poids de 5 kg.

La peau protège l'organisme de la plupart des agressions extérieures. Elle est la première barrière de protection de l'organisme, parce qu'elle empêche l'entrée des microorganismes, la déshydratation, rend le corps étanche à l'eau et participe à la synthèse de la vitamine D. Les autres fonctions sont la fonction de thermorégulation, qui maintient la température de notre corps (chauffe et refroidit le corps), la fonction d'excrétion, car la transpiration élimine les déchets de notre corps, et la fonction sensorielle, parce que les terminaisons nerveuses contenues dans la peau permettent à l'homme d'explorer son environnement par le toucher, qui nous permet de ressentir et distinguer les sensations.

Il y a deux niveaux dans les fentes de la peau: l'épiderme et le derme. L'épiderme est la couche externe et plus mince. Le derme est la couche du milieu et la plus épaisse.

La couleur de notre peau est définie par la quantité de mélanine que nous avons. La mélanine est située dans l'épiderme et nous protège de la lumière du soleil.

### **Texto 3 → "La pelle del corpo umano"**

Tutto il nostro corpo è rivestito da un organo resistente e flessibile chiamato pelle. Questo è il maggior e più pesante organo del corpo umano, giungendo a misurare 2 m<sup>2</sup> e a pesare 5 Kg.

La pelle svolge diverse funzioni: funzione protettiva (impedisce l'entrata di microorganismi, la disidratazione, fa il corpo impermeabile all'acqua e lascia la produzione di vitamina D); funzione termoregolazione (mantiene la temperatura corporale e scalda e raffredda il corpo); funzione esecutoria (il sudore elimina residui del nostro organismo); funzione sensoriale (ci permette di sentire e distinguere le sensazioni).

Sono due strati dove la pelle si divide: l'epidermide e derma. L'epidermide è lo strato di pelle più fine e esteriore. Il derma è lo strato di pelle intermedia e più spessa.

Il colore della nostra pelle è marcata dalla quantità di melanina che produciamo. La melanina si trova nell'epidermide e ci protegge dai raggi solari.

### **Texto 4 → "La piel del cuerpo humano"**

Todo nuestro cuerpo está cubierto por un duro y flexible órgano llamado piel. La piel es el mayor y más pesado órgano del cuerpo humano. En el ser humano ocupa aproximadamente 2 m<sup>2</sup> y su peso aproximado es de 5 kg.

La piel actúa como barrera protectora que aísla al organismo del medio que lo rodea, protegiéndolo de la entrada de microorganismos, de la deshidratación, hace que con el cuerpo sea impermeable al agua y permite la formación de la vitamina D. La piel realiza otras funciones como la función termorreguladora (mantiene la temperatura corporal - calienta y enfría el cuerpo), la función excretora (sudoración elimina los residuos en nuestro cuerpo) y la función sensorial (nos permite sentir y distinguir las sensaciones).

La piel tiene dos capas principales: la epidermis y la dermis. La epidermis es la capa externa y más delgada. La dermis es la capa media y más gruesa.

El color de nuestra piel se define por la cantidad de melanina que tiene. La melanina se encuentra en la epidermis y nos protege de la luz solar.

### **Texto 5 → "A pele do corpo humano"**

Todo o nosso corpo está revestido por um órgão resistente e flexível chamado pele. Este é o maior e mais pesado órgão do corpo humano, chegando a medir 2 m<sup>2</sup> e a pesar 5 Kg.

A pele desempenha diversas funções: função protetora (impede a entrada de microrganismos, a desidratação, torna o corpo impermeável à água e possibilita a formação de vitamina D); função termorreguladora (mantém a temperatura corporal - aquece e arrefece o corpo); função excretora (a transpiração elimina resíduos do nosso organismo); e função sensorial (permite-nos sentir e distinguir sensações).

São duas as camadas em que a pele se divide: epiderme e derme. A epiderme é a camada exterior e mais fina. A derme é a camada intermédia e mais espessa.

A cor da nossa pele é definida pela quantidade de melanina que possuímos. A melanina situa-se na epiderme e protege-nos dos raios solares.





Anexo 5: Cartões para a “Tabela das Línguas Românicas” (Sessão II)

Funcția senzorială	Pielea	Dermă
Fonction sensorielle	Peau	Derme
Funzione sensoriale	Pelle	Derma
Función sensorial	Piel	Dermis
Função sensorial	Pele	Derme

Corpul uman	Organ	Culoarea
Corps humain	Organe	Couleur
Corpo umano	Organo	Colore
Cuerpo humano	Órgano	Color
Corpo humano	Órgão	Cor

Funcția de protecție	Funcția excretorii
Fonction de protection	Fonction d'excrétion
Funzione protettiva	Funzione esecutoria
Función protectora	Función excretora
Função protetora	Função excretora

Funcția termoregulatorie	Epidermă
Fonction de thermorégulation	Épiderme
Funzione termoregolazione	Epidermide
Función termorreguladora	Epidermis
Função termorreguladora	Epiderme





**Anexo 7: Textos expositivos escritos em várias línguas românicas (catalão, espanhol, francês e italiano – um para cada grupo de trabalho) (Sessão V)**

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**“Els constituents del cos humà”**

El cos humà està compost d'ossos, músculs i \_\_\_\_\_. A més d'aquests components, hi ha altres que fan del nostre cos a funcionar d'una manera fantàstica!

El nostre cos està format per 206 ossos amb diferents formes i mides que es diu \_\_\_\_\_. L'esquelet té quatre \_\_\_\_\_: funció de \_\_\_\_\_, perquè l'esquelet proporciona el marc que suporta el cos i en manté la forma; funció de protecció, perquè protegeix els òrgans vitals; funció de moviment, perquè les articulacions entre els ossos permeten el moviment; i funció d'emmagatzematge, perquè els ossos poden emmagatzemar calci.

Els músculs són la part tova que envolta els nostres ossos de l'esquelet i formen part d'alguns òrgans (cor, estómac...). Hi ha més de 600 músculs en el cos humà. Els músculs tenen diverses funcions: funció de \_\_\_\_\_, perquè produeixen moviment; i funció de manteniment de la postura, ja que ens permet mantenir certes posicions.

Hi ha dos tipus de \_\_\_\_\_: voluntaris i involuntaris. Els músculs \_\_\_\_\_ són els que menegem quan nosaltres volem. Els músculs \_\_\_\_\_ són els que poden moure's sense que ho desitgem.

La pell recobreix la superfície del cos, sent l'òrgan més gran i pesat que posseïm. Les seves funcions són: funció \_\_\_\_\_, perquè impedeix l'entrada de microorganismes; funció de termoregulació, que manté la temperatura del cos; funció excretora, ja que la transpiració elimina els residus del nostre cos; i funció sensorial, que ens permet sentir i distingir les sensacions.

Tots aquests components (ossos/esquelet, músculs i pell) són molt importants, per la qual cosa hem de tenir cura d'ells correctament.

## Sopa de letras

Procura na sopa de letras as palavras que estão em falta no texto que leste. São as seguintes nove palavras, que podem estar na horizontal, na vertical ou na diagonal.

**suport , voluntaris , pell , funcions , involuntaris , protectora ,  
esquelet , moviment , músculs**

Depois de as encontrares, escreve-as nos espaços do texto a que pertencem.

Q	Z	R	Y	S	U	P	O	R	T	W	J	F	K
Z	V	V	G	S	G	H	Y	R	Z	W	H	U	J
M	O	V	I	M	E	N	T	D	T	G	H	R	E
W	L	T	T	H	Ú	S	F	R	G	W	R	R	S
S	U	E	F	T	T	S	C	V	H	D	X	G	Q
F	N	E	U	F	I	T	C	Y	J	D	A	D	U
L	T	D	N	E	N	X	S	U	K	L	Ç	W	E
Ç	A	E	C	D	V	C	G	Z	L	J	F	S	L
D	R	W	I	G	O	V	X	B	C	S	X	D	E
B	I	R	O	Y	L	U	X	V	N	H	D	S	T
H	S	Q	N	T	U	Y	F	P	E	L	L	H	B
G	W	E	S	T	N	H	B	V	X	S	F	B	H
J	A	Z	X	C	T	I	F	S	V	B	R	S	V
I	Q	A	S	D	A	O	K	H	F	S	W	F	T
J	Z	C	V	P	R	O	T	E	C	T	O	R	A
E	U	J	K	D	I	G	N	E	T	V	S	C	N
R	I	O	J	F	S	E	G	D	S	R	H	B	X



Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **“Los componentes del cuerpo humano”**

El cuerpo humano está compuesto por huesos, músculos y \_\_\_\_\_. ¡Además de estos componentes, hay otros que hacen que nuestro cuerpo funcione de una manera fantástica!

El conjunto total y organizado de huesos que proporciona al cuerpo humano una firme estructura se llama \_\_\_\_\_ y tiene 206 huesos con diferentes formas y tamaños. El esqueleto tiene varias \_\_\_\_\_, como la función de \_\_\_\_\_, funcionando como almacén que mantiene la morfología corporal, la función de protección, ya que protege los órganos vitales, la función de locomoción, ya que colabora para la marcha, locomoción y movimientos corporales, y la función de reserva de sales minerales, funcionando como moderador de la concentración e intercambio de calcio y fósforo.

Los músculos están sobre los huesos del esqueleto y se asocian con algunos órganos (corazón, estómago...) y, en el cuerpo humano, hay más de 600 músculos. Las principales funciones de los músculos son la función de \_\_\_\_\_, por qué producen los movimientos que realizamos, y la función de mantenimiento de la postura, haciendo con que nos sea posible mantener algunas posiciones.

Hay dos tipos de \_\_\_\_\_: los músculos \_\_\_\_\_, que podemos controlar, y los músculos \_\_\_\_\_, que se mueven independientemente de nuestra voluntad.

La piel cubre todo nuestro cuerpo y es el mayor y más pesado órgano del cuerpo humano. Ella realiza varias funciones, como la función de \_\_\_\_\_, protegiendo al organismo de la entrada de microorganismos, la función termorreguladora, por qué mantiene la temperatura corporal, la función excretora, ya que la sudoración elimina los residuos en nuestro cuerpo, y la función sensorial, ya que nos permite sentir y distinguir las sensaciones.

Todos estos componentes (huesos/esqueleto, músculos y piel) son muy importantes, por lo que debemos cuidar de ellos correctamente.

## Sopa de letras

Procura na sopa de letras as palavras que estão em falta no texto que leste. São as seguintes nove palavras, que podem estar na horizontal, na vertical ou na diagonal.

**sostén , voluntarios , piel , funciones , involuntarios , protección ,  
esqueleto , locomoción , músculos**

Depois de as encontrares, escreve-as nos espaços do texto a que pertencem.

Q	Z	R	Y	S	O	S	T	É	N	W	J	F	K
Z	V	V	G	S	G	H	Y	R	Z	W	H	U	J
L	O	C	O	M	O	C	I	Ó	N	G	H	R	E
W	L	T	T	H	Ú	S	F	R	G	W	R	R	S
S	U	E	F	T	I	S	C	V	H	D	X	G	Q
F	N	E	U	F	N	T	C	Y	J	D	A	D	U
L	T	D	N	E	V	X	S	U	K	L	Ç	W	E
Ç	A	E	C	D	O	C	G	Z	L	J	F	S	L
D	R	W	I	G	L	V	X	B	C	O	X	D	E
B	I	R	O	Y	U	U	X	V	N	H	S	S	T
H	O	Q	N	T	N	Y	F	P	I	E	L	H	O
G	S	E	E	T	T	H	B	V	X	S	F	B	Z
J	A	Z	S	C	A	I	F	S	V	B	R	S	V
I	Q	A	Ç	P	R	O	T	E	C	C	I	Ó	N
J	Z	C	V	W	I	G	T	U	B	D	W	B	M
E	U	J	K	D	O	G	N	E	T	V	S	C	N
R	I	O	J	F	S	E	G	D	S	R	H	B	X



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **"Les constituants du corps humain"**

Le corps humain est composé d'os, de muscles et de \_\_\_\_\_. En plus de ces constituants, il y a d'autres qui font notre corps fonctionner d'une manière fantastique!

Les 206 os qui constituent le \_\_\_\_\_ humain sont de différentes tailles et formes. Le squelette a plusieurs \_\_\_\_\_: la fonction de \_\_\_\_\_, parce qu'il est la charpente de notre corps; la fonction de protection, car il protège les organes vitaux; la fonction de mouvement, car il nous permet d'effectuer des mouvements; et la fonction de réserve de minéraux, tels que le calcium et le phosphore.

Le corps humain possède plus de 600 muscles et ils se trouvent sur le squelette et dans certains organes (cœur, estomac...). Les muscles s'acquittent de plusieurs fonctions essentielles: la fonction de \_\_\_\_\_, parce qu'ils permettent toute une série de mouvements; et la fonction de maintenance de la posture corporelle, faisant que nous maintenions certaines positions.

Il y a deux types de \_\_\_\_\_: les muscles \_\_\_\_\_, que nous pouvons contrôler, et les muscles \_\_\_\_\_, qui se déplacent indépendamment de notre volonté.

La peau couvre tout notre corps, étant l'organe le plus grand et le plus lourd que nous avons. Ses fonctions sont la fonction de \_\_\_\_\_, parce qu'elle empêche l'entrée des microorganismes; la fonction de thermorégulation, qui maintient la température de notre corps; la fonction d'excrétion, car la transpiration élimine les déchets de notre corps, et la fonction sensorielle, qui nous permet de ressentir et distinguer les sensations.

Tous ces constituants (l'os/le squelette, les muscles et la peau) sont très importants, donc nous devons prendre soin d'eux correctement.

## Sopa de letras

Procura na sopa de letras as palavras que estão em falta no texto que leste. São as seguintes nove palavras, que podem estar na horizontal, na vertical ou na diagonal.

**soutien , volontaires , peau , fonctions , involontaires , protection ,  
squelette , mouvement , muscles**

Depois de as encontrares, escreve-as nos espaços do texto a que pertencem.

Q	Z	R	Y	S	O	U	T	I	E	N	J	F	K
Z	V	V	G	S	G	H	Y	R	Z	W	H	U	J
M	O	U	V	E	M	E	N	T	N	G	H	R	S
W	L	T	T	H	Z	U	F	R	G	W	R	R	Q
S	O	E	F	T	I	W	S	V	H	D	X	G	U
F	N	E	O	F	N	T	M	C	J	D	A	D	E
L	T	D	N	E	V	X	S	X	L	L	Ç	W	L
Ç	A	E	C	D	O	C	G	Z	Ç	E	F	S	E
D	I	W	T	G	L	V	X	B	C	O	S	D	T
B	R	R	I	Y	O	U	X	V	N	H	S	S	T
H	E	Q	O	T	N	Y	F	P	E	A	U	K	E
G	S	E	N	T	T	H	B	V	X	S	F	B	Z
J	A	Z	S	C	A	I	F	S	V	B	R	S	V
I	Q	A	Ç	Q	I	X	V	N	F	K	L	T	Ç
J	Z	C	V	P	R	O	T	E	C	T	I	O	N
E	U	J	K	D	E	G	N	E	T	V	S	C	N
R	I	O	J	F	S	E	G	D	S	R	H	B	X



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **"I costituenti del corpo umano"**

Il corpo umano è costituito da ossa, muscoli e \_\_\_\_\_. In aggiunta a questi componenti, ci sono altri che fanno in modo che il nostro corpo funzioni in un modo fantastico!

Lo \_\_\_\_\_ umano è una struttura che ci sostiene e che presenta 206 ossa con diverse forme e dimensioni. Le \_\_\_\_\_ dello scheletro sono molteplici: funzione di \_\_\_\_\_, in quanto dà forma al corpo; funzione di protezione, perché protegge gli organi vitali; funzione di movimento, ci permette di fare dei movimenti; e funzione di deposito di sali minerali, riservando alcune sostanze come calcio e fosforo.

I muscoli si trovano sulle ossa dello scheletro e associati a alcuni organi (cuore, stomaco ...) e, nel corpo umano, esistono più di 600 muscoli. Le sue principali funzioni sono: funzione di \_\_\_\_\_ (ci permette di muoverci); e funzione di manutenzione della postura corporale (facendo così che riusciamo a mantenere alcune posizioni).

Ci sono due tipi di \_\_\_\_\_: muscoli \_\_\_\_\_, che riusciamo a controllare, e muscoli \_\_\_\_\_, che si muovono indipendentemente della nostra volontà.

La pelle ricopre tutto il nostro corpo, essendo il maggior e più pesante organo che abbiamo. Le sue funzioni sono: funzione \_\_\_\_\_ (impedisce l'entrata di microorganismi); funzione termoregolazione (mantiene la temperatura corporale); funzione esecutoria (il sudore elimina residui del nostro organismo); e funzione sensoriale (ci permette di sentire e distinguere le sensazioni).

Tutti questi componenti (ossa/scheletro, muscoli e pelle) sono molto importanti, quindi dobbiamo prendere cura di loro diligentemente.

## Sopa de letras

Procura na sopa de letras as palavras que estão em falta no texto que leste. São as seguintes nove palavras, que podem estar na horizontal, na vertical ou na diagonal.

**sostegno , volontari , pelle , funzioni , involontari , protettiva ,  
scheletro , locomozione , muscoli**

Depois de as encontrares, escreve-as nos espaços do texto a que pertencem.

Q	Z	R	Y	S	O	S	T	E	G	N	O	F	K
Z	V	V	G	S	G	H	Y	R	Z	W	H	U	J
L	O	C	O	M	O	Z	I	O	N	E	H	R	S
W	L	T	T	H	U	W	F	R	G	W	R	R	C
S	O	E	F	T	I	S	F	V	H	D	X	G	H
F	N	E	U	F	N	T	C	S	J	D	A	D	E
L	T	D	N	E	V	X	S	O	G	L	Ç	W	L
Ç	A	E	Z	D	O	C	G	Z	L	H	F	S	E
D	R	W	I	G	L	V	X	B	C	I	S	D	T
B	I	R	O	Y	O	U	X	V	N	H	R	S	R
H	W	Q	N	T	N	Y	F	P	E	L	L	E	O
G	S	E	I	T	T	H	B	V	X	S	F	B	Z
J	A	Z	M	C	A	I	F	S	V	B	R	S	V
I	Q	A	Ç	P	R	O	T	E	T	T	I	V	A
J	Z	C	V	Q	I	F	A	F	E	R	U	F	Q
E	U	J	K	D	P	G	N	E	T	V	S	C	N
R	I	O	J	F	S	E	G	D	S	R	H	B	X

## Anexo 8: Quadros de descobertas das línguas em estudo nesta sessão (Sessão V)

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **Quadros das descobertas - "O que descobri sobre as línguas?"**

Lê com atenção o texto atribuído ao teu grupo e preenche o quadro seguinte.

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Tema principal do texto:</b>
<b>3. Palavras-chave do texto (escreve-as na língua em que o texto está escrito):</b>
<b>4. Nas frases seguintes, identifica as funções sintáticas:</b> <p style="text-align: center;">"La pell recobreix la superfície del cos."</p> <p style="text-align: center;">"Els músculs són la part tova que envolta els nostres ossos de l'esquelet."</p>
<b>5. Como é feito o plural? (justifica com pelo menos um exemplo)</b>
<b>6. O adjetivo vem antes ou depois do nome? (apresenta pelo menos um exemplo)</b>
<b>7. Refere outras descobertas que o teu grupo tenha feito sobre esta língua:</b>
<b>8. Refere outras descobertas que gostarias de fazer sobre esta língua:</b>

Agora presta atenção ao que os outros grupos vão apresentar e vai preenchendo os quadros que a seguir são apresentados.

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>



Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Quadros das descobertas - "O que descobri sobre as línguas?"

Lê com atenção o texto atribuído ao teu grupo e preenche o quadro seguinte.

1. Língua em que o texto está escrito:
2. Tema principal do texto:
3. Palavras-chave do texto (escreve-as na língua em que o texto está escrito):
4. Nas frases seguintes, identifica as funções sintáticas:  "La piel cubre todo nuestro cuerpo."  "Los músculos están sobre los huesos del esqueleto."
5. Como é feito o plural? (justifica com pelo menos um exemplo)
6. O adjetivo vem antes ou depois do nome? (apresenta pelo menos um exemplo)
7. Refere outras descobertas que o teu grupo tenha feito sobre esta língua:
8. Refere outras descobertas que gostarias de fazer sobre esta língua:

Agora presta atenção ao que os outros grupos vão apresentar e vai preenchendo os quadros que a seguir são apresentados.

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Quadros das descobertas - "O que descobri sobre as línguas?"**

Lê com atenção o texto atribuído ao teu grupo e preenche o quadro seguinte.

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Tema principal do texto:</b>
<b>3. Palavras-chave do texto (escreve-as na língua em que o texto está escrito):</b>
<b>4. Nas frases seguintes, identifica as funções sintáticas:</b>  "La peau couvre tout notre corps."  "Les muscles se trouvent sur le squelette."
<b>5. Como é feito o plural? (justifica com pelo menos um exemplo)</b>
<b>6. O adjetivo vem antes ou depois do nome? (apresenta pelo menos um exemplo)</b>
<b>7. Refere outras descobertas que o teu grupo tenha feito sobre esta língua:</b>
<b>8. Refere outras descobertas que gostarias de fazer sobre esta língua:</b>

Agora presta atenção ao que os outros grupos vão apresentar e vai preenchendo os quadros que a seguir são apresentados.

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Quadros das descobertas - "O que descobri sobre as línguas?"**

Lê com atenção o texto atribuído ao teu grupo e preenche o quadro seguinte.

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Tema principal do texto:</b>
<b>3. Palavras-chave do texto (escreve-as na língua em que o texto está escrito):</b>
<b>4. Nas frases seguintes, identifica as funções sintáticas:</b>  "La pelle ricopre tutto il nostro corpo."  "I muscoli si trovano sulle ossa dello scheletro."
<b>5. Como é feito o plural? (justifica com pelo menos um exemplo)</b>
<b>6. O adjetivo vem antes ou depois do nome? (apresenta pelo menos um exemplo)</b>
<b>7. Refere outras descobertas que o teu grupo tenha feito sobre esta língua:</b>
<b>8. Refere outras descobertas que gostarias de fazer sobre esta língua:</b>

Agora presta atenção ao que os outros grupos vão apresentar e vai preenchendo os quadros que a seguir são apresentados.

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>

<b>1. Língua em que o texto está escrito:</b>
<b>2. Palavras-chave do texto:</b>
<b>3. Refere descobertas que o grupo tenha feito sobre a língua apresentada:</b>

Anexo 9: Mapa relativo à romanização e à expansão do latim – *power point* (Sessão VI)







**Anexo 10: Informações fornecidas aos alunos, escritas nas línguas românicas em estudo nesta sessão (romeno, francês, italiano e espanhol) (Sessão VI)**

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Lê com atenção as seguintes informações e, a partir delas e da sua devida organização, escreve um texto expositivo em português. Para isso, utiliza o espaço que te é fornecido no verso desta folha.

O título do texto que o teu grupo escrever poderá ser o que a seguir é sugerido e não te esqueças... pensa bem nas características deste tipo de texto!

**"Odisea de la lengua española"**

- Una de las lenguas románicas: español
- El español deriva del latín, que era el idioma hablado por los romanos
- El español es originario del antiguo reino de Castilla (español = castellano)
- En el siglo III después de J.C., los romanos finalizan la conquista de la península Ibérica y los habitantes primitivos no resisten al contacto con la cultura más desarrollada de los invasores - adquieren sus usos, sus costumbres y su lengua
- Año 476 (siglo V después de J.C.): el final del Imperio Romano y la llegada de otros pueblos → A partir de esta época, la lengua se aparta del latín clásico y evoluciona de forma diferente conforme a las regiones (se mezcla con otras lenguas)
- El español es la lengua latina más difundida en el mundo: 414.170.030 hablantes en todo el mundo (38.400.000 en España) → Los hablantes están repartidos en cuatro continentes
- El español es la lengua principal de España, pero la América es el continente donde se concentra el más grande número de hablantes



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Lê com atenção as seguintes informações e, a partir delas e da sua devida organização, escreve um texto expositivo em português.

O título do texto que o teu grupo escrever poderá ser o que a seguir é sugerido e não te esqueças das características deste tipo de texto!

### **“Odyssée de la langue française”**

- Une des langues romanes: français
- Les français vient du latin, qui était la langue parlée par les Romains
- Le français débute avec les premiers peuples - Ligures et Ibères - qui s'installent sur le territoire actuel de la France 600 ans avant JC
- En 52 avant JC, Rome devient maîtresse de la Gaule → L'emprise de Rome se fait profondément sentir dans la langue
- Dès le 3<sup>ème</sup> siècle après JC, divers peuples de langue germanique (par exemple, allemand et anglais) envahissent la Gallia romaine (par exemple, les Francs, qui parlent franc) → L'existence de deux langues donne au français sa spécificité par rapport aux autres langues latines → Le français est la plus germanique des langues romanes
- Actuellement, le français est parlé dans 47 pays sur cinq continents: 74.980.460 parlants dans tout le monde (60.000.000 parlants en France)



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Lê com atenção as seguintes informações e, a partir delas e da sua devida organização, escreve um texto expositivo em português.

O título do texto que o teu grupo escrever poderá ser o que a seguir é sugerido e não te esqueças das características deste tipo de texto!

### **“Odissea della lingua italiana”**

- Una delle lingue romanze: l'italiano
- L'italiano deriva dal latino, che era la lingua parlata dai Romani
- Terra della latinità (perché il latino è nato a Roma), l'Italia ha svolto un ruolo decisivo nel diffondere il latino e la cultura di Roma nel resto d'Europa
- La lingua italiana attuale si fonda soprattutto (in aggiunta al latino) nel dialetto toscano e, in particolare, nel dialetto fiorentino
- Tuttavia, la lingua italiana che si parla oggi mostra numerosi tratti che rivelano forti somiglianze con la lingua madre (latino)
- L'italiano è parlato solo da 57.700.000 parlanti in Italia e 63.655.047 parlanti in tutto il mondo
- Tuttavia, è una delle grandi lingue di cultura (è utilizzata in letteratura, poesia, cinema e teatro)



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Lê com atenção as seguintes informações e, a partir delas e da sua devida organização, escreve um texto expositivo em português.

O título do texto que o teu grupo escrever poderá ser o que a seguir é sugerido e não te esqueças das características deste tipo de texto!

### **“Odiseia de limbă română”**

- Una dintre limbă romanice: româna
- Româna deriva din latina, care era limbă vorbită de romani
- Dacia (care corespunde România actuală) fiind între ultimele teritorii încorporate în Imperiul Roman (din cauza poziția geografică: la extremitatea Imperiului și în calea marilor invazii)
- Contactul cu populațiile slave = împrumutarea de cuvinte
- Alte limbile europene (franceză, italiană, germană și engleză) de asemenea au dat împrumutarea de cuvinte
- Esența latină a limbă româna nu a fost alterată: româna să fie cea mai latină dintre limbile romanice
- Româna este vorbită de 19.900.000 de persoane în România și de 23.782.990 întreaga lume

## Anexo 11: Quiz – “Latim, latim, o que trazes para mim?” – power point (Sessão VII)

### QUIZ

*Latim, latim, o que trazes para mim?*

**Pergunta 1:**  
Em que país surgiu o latim?

- 1) Itália
- 2) Grécia
- 3) Angola
- 4) Brasil

*Latim, latim, o que trazes para mim?*



**Pergunta 2:**  
O latim é a língua da...

- 1) Culinária e agricultura
- 2) Tecnologia e ciência
- 3) Ciência e cristianismo
- 4) Tecnologia e literatura

*Latim, latim, o que trazes para mim?*



**Pergunta 3:**  
Algumas das línguas a que o latim deu origem são...

- 1) Francês, italiano, grego e espanhol
- 2) Romeno, catalão, mirandês e francês
- 3) Português, mandarim, catalão e romeno
- 4) Inglês, alemão, francês e mirandês

*Latim, latim, o que trazes para mim?*



**Pergunta 4:**  
O catalão, o valenciano, o aragonês, o galego, o asturiano e o leonês são línguas latinas faladas em que país?

- 1) França
- 2) Espanha
- 3) Roménia
- 4) Itália

*Latim, latim, o que trazes para mim?*



**Pergunta 5:**  
O mirandês é uma língua latina falada em que país?

- 1) Espanha
- 2) França
- 3) Roménia
- 4) Portugal

*Latim, latim, o que trazes para mim?*



**Pergunta 6:**  
O vêneto, o siciliano, o piemontês, o napolitano e o sardo são línguas latinas faladas em que país?

- 1) Portugal
- 2) Espanha
- 3) Itália
- 4) França

*Latim, latim, o que trazes para mim?*



**Pergunta 7:**  
O occitano e o provençal são línguas latinas faladas em que país?

- 1) Roménia
- 2) França
- 3) Itália
- 4) Portugal

*Latim, latim, o que trazes para mim?*



**Pergunta 8:**

De que aspetos do corpo humano falámos no projeto?

- 1) Órgãos, sangue e posturas
- 2) Locomoção, alimentação e higiene
- 3) Pele, ossos e músculos
- 4) Nascimento, crescimento e envelhecimento

*Juliana, Adilson, e que tempo levou a fazer?*



**Pergunta 9:**

Quais são as duas camadas da pele?

- 1) Epidermus e dermus
- 2) Eniderne e derne
- 3) Subderme e derme
- 4) Epidermă e Dermă

*Juliana, Adilson, e que tempo levou a fazer?*



**Pergunta 10:**

Algumas funções da pele são...

- 1) Función reguladora e función de beleza
- 2) Funcția excretorii e funcția organic
- 3) Fonction sensorielle e fonction de couleur
- 4) Funzione protettiva e funzione sensoriale

*Juliana, Adilson, e que tempo levou a fazer?*



**Pergunta 11:**

Qual é o maior osso do corpo humano?

- 1) Humerus
- 2) Fémur
- 3) Sternum
- 4) Costillas

*Juliana, Adilson, e que tempo levou a fazer?*



**Pergunta 12:**

A que parte do corpo pertencem o metacarpo e o carpo?

- 1) Aos braços
- 2) Às pernas
- 3) Às mãos
- 4) Aos pés

*Juliana, Adilson, e que tempo levou a fazer?*



**Pergunta 13:**

Quantos músculos existem no corpo humano?

- 1) 500
- 2) 206
- 3) Mais de 600
- 4) Menos de 500

*Juliana, Adilson, e que tempo levou a fazer?*



**Pergunta 14:**

De que precisam os músculos para funcionar?

- 1) Oxygène
- 2) Pielea
- 3) Crâne
- 4) Corrida

*Juliana, Adilson, e que tempo levou a fazer?*



**Pergunta 15:**

A palavra "muscoli" está escrita em que língua?

- 1) Catalão
- 2) Espanhol
- 3) Francês
- 4) Italiano

*Juliana, Adilson, e que tempo levou a fazer?*



**Pergunta 16:**  
As palavras "funcția" e "vertebră" estão escritas em que língua?

- 1) Romeno
- 2) Espanhol
- 3) Francês
- 4) Italiano

*Sabes, Sabes, e por favor não mees?*



**Pergunta 17:**  
Um texto do tipo expositivo...

- 1) Narra acontecimentos por ordem cronológica
- 2) Dá instruções
- 3) Apresenta informações sobre um tema específico
- 4) Pode ser representada

*Sabes, Sabes, e por favor não mees?*



**Pergunta 18:**  
A frase "Pielea are funcția de protecție, funcția termoregulatorie, funcția excretorii și funcția senzorială." pode ser utilizada:

- 1) No início de um texto expositivo (como introdução)
- 2) No desenvolvimento de um texto expositivo
- 3) No final de um texto expositivo (como conclusão)

*Sabes, Sabes, e por favor não mees?*



**Pergunta 19:**  
Quais são as características de um texto expositivo?

- 1) Está escrito por parágrafos e a informação é clara e objetiva
- 2) Apresenta muitas metáforas
- 3) Contém didascálias
- 4) Os diálogos são indicados com um travessão

*Sabes, Sabes, e por favor não mees?*



**Pergunta 20:**  
A frase "Tots aquests components són molt importants, per la qual cosa hem de tenir cura d'ells correctament." pode ser utilizada:

- 1) No início de um texto expositivo (como introdução)
- 2) No desenvolvimento de um texto expositivo
- 3) No final de um texto expositivo (como conclusão)

*Sabes, Sabes, e por favor não mees?*



**Fine**  
(italiano)

**Fin**  
(espanhol)

**Fin**  
(francês)

**Fim**  
(português)

**Fi**  
(catalão)

**Capăt**  
(romeno)

*Sabes, Sabes, e por favor não mees?*



**Parabéns!**  
A tua resposta está certa!



☹ Ohh... A tua resposta está errada.

Não fiques triste! Todos nos enganamos. 😊







Anexo 12: Inquérito por questionário – final (Sessão VII)

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Inquérito: “Eu e as línguas”**

1. Que línguas falas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. O que é para ti uma língua? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Achas que as línguas se modificam ao longo dos tempos? Sim ☐ Não ☐

4.1 Se respondeste sim, indica:

4.1.1 Como é que pensas que se modificam? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.1.2 Porque é que achas que se modificam? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Parece-te que há línguas mais parecidas com a língua portuguesa do que outras?

Sim ☐

Não ☐

5.1 Se respondeste sim, por que é que pensas que há línguas mais parecidas à língua portuguesa do que outras? \_\_\_\_\_

---

---

6. Gostavas de aprender outras línguas?

Sim ☐

Não ☐

6.1 Se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

7. Achas que serias capaz de compreender uma língua parecida com a língua portuguesa sem nunca a teres aprendido?

Sim ☐

Não ☐

7.1 Se sim, como o farias? \_\_\_\_\_

---

---

8. Gostaste do projeto "*Latim, latim, o que trazes para mim?*"

Sim ☐

Não ☐

Mais ou menos ☐

8.1. Porquê? \_\_\_\_\_

---

8.2. Do que é que gostaste mais? \_\_\_\_\_

---

8.3. Do que é que gostaste menos? \_\_\_\_\_

---

8.4. O que gostarias de saber mais sobre as línguas românicas? \_\_\_\_\_

---

8.5. Que sugestões gostarias de dar às professoras estagiárias? \_\_\_\_\_

---

---

Obrigada pela tua participação ☺

**Grupo 1 (Benedita, Bárbara, Jacinta e Luísa)**

**– Texto escrito a partir de informações em romeno –**

**“Odisseia da língua romena”**

Dentro das línguas românicas existe uma língua: o romeno. Esta língua deriva do latim, que veio dos romanos.

A Dácia, que atualmente se chama Roménia, foi o último território a ser incluído no Império Romano.

O contacto com a população eslava trouxe empréstimo de palavras (que são estrangeirismos, ou seja, palavras que não são na nossa língua, mas que nós utilizamos, exemplo: ok, bué, soutien...).

As línguas europeias: francesa, italiana, alemã e inglesa também nos trouxeram empréstimo de palavras.

A língua romena é a língua mais parecida com o romano.

A Roménia tem 19.900.000 habitantes. 23.782.990 pessoas falam romeno.

**Grupo 2 (Frederico, Graça, Marta e Margarida)**

**– Texto escrito a partir de informações em italiano –**

**“Odisseia da língua italiana”**

Uma das línguas românicas é o italiano. Este deriva do latim, que era falado pelos romanos.

A terra da latinidade é a Roma porque foi lá que começou o latim e porque teve um papel decisivo na difusão do latim, e a cultura de Roma pelo resto da Europa.

A língua italiana atual, se forma sobretudo do dialeto toscano e em particular, o dialeto florentino.

Mas, a língua italiana que se fala hoje mostra numerosos traços que revelam fortes semelhanças com a língua-mãe (latim).

O italiano é falado por apenas 57.700.000 falantes na Itália e 63.655.047 falantes em todo o mundo.

Mas, é uma das grandes línguas da cultura (é utilizada na literatura, poesia, cinema e teatro).

---

<sup>29</sup> Os erros ortográficos cometidos pelos alunos foram corrigidos, assim como também foram traduzidas algumas palavras que os alunos mantiveram na língua em que se encontravam as informações por que ficaram encarregados. Contudo, a pontuação e os parágrafos das transcrições mantêm-se iguais aos utilizadas nos textos originais.

### **Grupo 3 (Jéssica, Lara, Mafalda e Matias)**

#### **– Texto escrito a partir de informações em francês –**

##### **“Odisseia da língua francesa”**

O francês é uma língua românica que deriva dos romanos.

O francês teve origem com os primeiros povos, tais como: lígures e iberos, que se instalaram no território de França, 600 anos antes de JC.

O Império Romano fez sentir uma grande influência na língua falada pelos gauleses.

Os alemães, os ingleses e os francos invadiram a Gália românica no século III depois JC, e a existência de duas línguas fez com que o francês ficasse diferente das outras línguas latinas.

O francês é falado em 47 países espalhados por 5 continentes: há 74.980.460 falantes em todo o mundo (60.000.000 falantes em França).

### **Grupo 4 (Inês, José, Leonel e Violeta)**

#### **– Texto escrito a partir de informações em espanhol –**

##### **“Odisseia da língua espanhola”**

Uma das línguas românicas é o espanhol, e esta vem do latim, que era muito falado pelos romanos. O espanhol é originado pelo reino de Castela. No século III depois de Jesus Cristo os romanos finalizaram a conquista da Península Ibérica e os habitantes primitivos não resistiram ao contacto com a cultura mais desenvolvida dos invasores.

O espanhol é a língua latina mais falada no mundo, havendo 414.170.030 falantes em todo o mundo e 38.400.000 estão em Espanha.

O espanhol é a língua principal de Espanha, mas a América é o continente onde se concentra maior número de falantes.

### **Grupo 5 (Carlota, Camila, Diogo e Lourenço)**

#### **– Texto escrito a partir de informações em espanhol –**

##### **“Odisseia da língua espanhola”**

O espanhol deriva do latim, que era falado pelos romanos. O espanhol foi criado no reino de Castela e começou-se a expandir por outros reinos.

No século III d.C. os romanos terminaram a conquista da Península Ibérica. Os invasores que apareceram depois dos romanos adquiriram os seus hábitos, os seus costumes e a sua língua. E acabou o Império Romano em Espanha.

O espanhol é a língua mais espalhada no mundo, tem 414.170.030 falantes e em Espanha há 38.400.000 falantes.

E o continente em que se fala mais espanhol é a América do Sul.

## **Anexo 14: Tradução integral dos tópicos fornecidos aos alunos (Sessão VI)**

### **Tradução dos tópicos em romeno:**

- Uma das línguas românicas: romeno
- O romeno deriva do latim, que era a língua falada pelos romanos
- Dácia (que corresponde à Romênia atual) foi o último território incorporado no Império Romano (por causa da sua posição geográfica: na extremidade do Império e no caminho de grandes invasões)
- Contacto com a população eslava = empréstimo de palavras
- Outras línguas europeias (francesa, italiana, alemã e inglesa) também deram empréstimos de palavras
- A essência latina na língua romena não foi alterada: a língua romena é a mais latina de entre as línguas românicas
- O romeno é falado por 19.900.000 pessoas na Romênia e por 23.782.990 no mundo inteiro

### **Tradução dos tópicos em italiano:**

- Uma das línguas românicas: italiano
- O italiano deriva do latim, que era a língua falada pelos romanos
- Terra da latinidade (porque o latim nasceu em Roma), a Itália teve um papel decisivo na divulgação do latim e da cultura de Roma no resto da Europa
- A língua italiana atual baseia-se sobretudo (juntamente com o latim) no dialeto toscano e, em particular, no dialeto florentino
- Todavia, a língua italiana que se fala hoje mostra numerosos traços que revelam fortes semelhanças com a língua-mãe (o latim)
- O italiano é falado somente por 57.700.000 falantes em Itália e 63.655.047 falantes em todo o mundo
- Todavia, é uma das grandes línguas da cultura (é utilizada na literatura, poesia, cinema e teatro)

### **Tradução dos tópicos em francês:**

- Uma das línguas românicas: francês
- O francês vem do latim, que era a língua falada pelos romanos
- O francês começa com os primeiros povos – lígures e iberos – que se instalaram no atual território de França 600 anos a.C.
- Em 52 a.C., os romanos apoderaram-se (tornaram-se donos) da Gália → o poder de Roma fez-se sentir profundamente na língua
- A partir do século III d.C., diversos povos de língua germânica (por exemplo, alemães e ingleses) invadiram a Gália românica (por exemplo, os francos, que falam frâncico) → a existência de 2 línguas fez com que o francês ganhasse especificidades relativamente a outras línguas latinas → o francês é a mais germânica das línguas românicas
- Atualmente, o francês é falado em 47 países espalhados pelos cinco continentes: 74.980.460 falantes em todo o mundo (60.000.000 em França)

### **Tradução dos tópicos em espanhol:**

- Uma das línguas românicas: espanhol
- O espanhol deriva do latim, que era a língua falada pelos romanos
- O espanhol é originário do antigo reino de Castela (espanhol = castelhano)
- No século III d.C., os romanos finalizaram a conquista da península Ibérica e os habitantes primitivos não resistiram ao contacto com a cultura mais desenvolvida dos invasores – adquirem os seus hábitos, costumes e a sua língua
- Ano 476 (século V d.C.): final do Império Romano e chegada de outros povos → A partir desta época, a língua afasta-se do latim clássico e evolui de forma diferente conforme as regiões (mistura-se com outras línguas)
- O espanhol é a língua latina mais difundida no mundo: 414.170.030 falantes em todo o mundo (38.400.000 em Espanha) → Os falantes estão repartidos em 4 continentes
- O espanhol é a língua principal de Espanha, mas a América é o continente onde se concentra o maior número de falantes

Anexo 15: Grelha de avaliação dos textos expositivos produzidos pelos alunos (Sessão VI)

Parâmetros	Descritores de desempenho	Grupos																								
		Grupo 1					Grupo 2					Grupo 3					Grupo 4					Grupo 5				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Formato	Respeita as instruções no que se refere ao tipo de texto e à modalidade de enunciação			X				X					X					X							X	
Tema	Produz um texto coerente e coeso			X			X					X					X							X		
	Utiliza vocabulário adequado e diversificado			X				X					X					X						X		
Textualização	Seleciona e utiliza os dados mais importantes de entre aqueles que foram fornecidos				X		X						X					X						X		
	Organiza de forma lógica o conteúdo			X			X					X					X							X		
	Divide a informação em parágrafos (não “mistura” conteúdos)			X				X					X					X						X		
	Utiliza a pontuação de forma adequada, sem desrespeitar as				X				X					X					X					X		





**Anexo 16: Legenda das convenções utilizadas nas transcrições das gravações áudio**

<b>Notação utilizada</b>	<b>Comportamento verbal / dado situacional</b>
PE1	Professora estagiária 1 (Carolina Gomes)
PE2	Professora estagiária 2 (Joana Paula)
PT	Professora titular da turma
[ <i>itálico</i> ]	Didascálias (indicação do que está a ser feito em determinado momento)
[...]	Fala/excerto sem importância para o estudo
[?]	Excerto incompreensível / locutor não identificado
\	Pausa curta (inferior ou igual a 2 segundos)
\\	Pausa longa (superior a 2 segundos)
Aah	Pensar
Alunos	Vários alunos a falar ao mesmo tempo
Todos	Alunos, professoras estagiárias e professora titular
...	Palavra, frase ou ideia incompleta
“ ”	Transcrição/leitura de palavras/excertos/frases apresentados na aula
Palavras separadas por vários hífens (ex.: in-vo-lun-ta-ris)	Quando o discurso oral é feito de forma silabada (normalmente os alunos dizem desta forma quando estão a escrever ao mesmo tempo que falam)
<b>NOTA:</b> por vezes são utilizados diversos sinais de pontuação ( . ! , ; ) não para marcar pausas (essas são assinaladas por \ ou \\), mas para permitir uma maior aproximação ao verdadeiro sentido das falas, evidenciando a entoação com que foram proferidas	